



REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”

**LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON
DISLEXIA**

**Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

AUTORA: MSc. Daymara Amelia Perojo Martínez

Pinar del Río

2019



REPÚBLICA DE CUBA
UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO
“HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”

**LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON
DISLEXIA**

**Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

AUTORA: MSc. Daymara Amelia Perojo Martínez

TUTORES: Dr.C. Sayuris González Reyes

Dr.C. Gudelia Fernández Pérez de Alejo

Pinar del Río

2019

AGRADECIMIENTOS

A la revolución cubana, por permitirme ser una profesional.

A mi familia, por el apoyo permanente brindado en la culminación de mis estudios.

A mami Ody, Susy y Silvio, que sin dejar de considerar los extremos que le fueron colocados mantuvieron su incondicional compañía.

A mis tutoras, la Dr.C Sayuris González Reyes y la Dr.C Gudelia Fernández Pérez de Alejo, por sus sistemáticas lecciones de vida, sus constantes orientaciones y por la confianza depositada en mí durante todo el proceso de formación.

A mis oponentes de predefensa, la Dr.C. Juana Victoria Betancourt Torres y la Dr.C. Beatriz Páez Rodríguez, por la sinceridad, las exigencias y sabias contribuciones; de igual modo, al resto del tribunal.

A mis compañeros del departamento de Educación Especial, por estar siempre cuando los necesitas y en lo particular a: Xiomara, Gresin, Rosario, Olivia, Javier, Tomás, Lurdes y Ana Isis por sus atinadas provocaciones.

A los colegas, del Centro Universitario Municipal y del departamento de docencia del Sectorial Municipal de Salud Pública, de la Dirección Municipal de Educación y del Centro de Diagnóstico y Orientación del municipio de Consolación Sur, por contribuir a la participación comunitaria.

A los profesores, Cardoso y Marislay, a los ingenieros Rodríguez y Chongo, al periodista Pedro Lázaro y a Estrellita, Máster en Genética médica, por las colaboraciones ofrecidas.

A mi amiga, Arlenis, por saber que decir, cuando aparecer y como permanecer.

*A Osvaldito Daniel y Cristian Daniel, que desde la inocencia de sus pocos años
de vida me inspiran y me hacen crecer.*

A mi madre Ofelia Sandra, por guiar todos mis pasos.

A mi abuela, por amarme siempre y aconsejarme sabiamente.

A Osvaldo Jose Gomes, por su comprensión e incondicionalidad.

SÍNTESIS

La Educación Superior cubana está inmersa en importantes transformaciones que revelan las perspectivas de desarrollo sostenible declaradas en el contexto universal y regional. El progreso social alcanzado connota el proceso de superación profesional del maestro por el desafío que implica la atención educativa a la diversidad, en el contexto de la escuela inclusiva. La actual investigación propone un modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, donde se aplicaron métodos del nivel teórico, del nivel empírico y estadístico-matemáticos que permitieron analizar, interpretar y procesar la información relacionada con el objeto de la investigación; así como ofrecer la vía de solución al problema científico formulado mediante el modelo dirigido a la superación profesional, el cual ha sido representado con un enfoque interdisciplinario e intersectorial que revela la participación comunitaria para el logro de tales fines. Por su parte, los criterios emitidos por los expertos confirmaron el alto nivel de significación de concordancia entre los aspectos teórico-metodológicos evaluados; cuya implementación práctica fue desarrollada mediante el pre-experimento, el cual demostró niveles favorables de transformación en el proceso de superación profesional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON DISLEXIA.....	11
1.1. Consideraciones generales del proceso de superación profesional del maestro.....	11
1.2. La superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia. Antecedentes y evolución.....	20
1.3. El proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.....	31
CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON DISLEXIA DEL MUNICIPIO DE CONSOLACIÓN DEL SUR, PINAR DEL RÍO	48
2.1. Selección y caracterización de la unidad de estudio y el grupo de observación.....	48
2.2. Análisis de los resultados del diagnóstico inicial.....	52
CAPÍTULO III. MODELO DIRIGIDO A LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON DISLEXIA DEL MUNICIPIO CONSOLACIÓN DEL SUR, PINAR DEL RÍO	75
3.1. El modelo en la investigación pedagógica.....	75
3.1.1. Fundamentos teóricos del modelo.....	77
3.2. Estructura del modelo dirigido a la superación profesional.....	84
3.2.1. Núcleo teórico del modelo dirigido a la superación profesional.....	86
3.2.2. Núcleo metodológico del modelo dirigido a la superación profesional..	101
3.3. Valoración teórica del modelo dirigido a la superación profesional mediante el método de consulta a expertos.....	108
3.3.1. Valoración de la implementación práctica del modelo dirigido a la superación profesional del maestro a partir del pre-experimento.....	112
CONCLUSIONES	117
RECOMENDACIONES.....	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El panorama internacional describe importantes progresos científico-tecnológicos que hacen evidentes el desarrollo social alcanzado; transformaciones que han incidido en los modelos de atención educativa a la diversidad y con ella, la formación permanente y la actualización sistemática de sus profesionales.

Esta realidad ha sido objeto de atención en las agendas de numerosos foros mundiales y regionales donde constituye una prioridad para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) la educación inclusiva, equitativa y de calidad, adjunto con la superación profesional del maestro para impulsar el desarrollo sostenible hacia el 2030.

La voluntad política del Estado cubano ha contextualizado este compromiso al hacer efectivo en su norma jurídica suprema, la Constitución de la República de Cuba (2019), su responsabilidad en esta garantía. Las que han sido reconocidas como exigencias en el tercer perfeccionamiento que desarrolla el Sistema Nacional de Educación, asociadas con la calidad en el desempeño profesional pedagógico de los maestros y en la atención educativa a la diversidad.

En relación con la diversidad de escolares que describe esta atención, se ha concluido que el 10% de la población infantil mundial presentan dificultades en el aprendizaje (UNESCO, 2019), en el cual los escolares con dislexia han sido clasificados como el grupo con discapacidad simple más representativo con una prevalencia del 4,4% (Asociación Internacional de dislexia, [IDA], 2010).

En Cuba, esta incidencia ha sido expresada en un 5% de la población infantil (“Neurociencia en constante crecimiento”, 2018); en cambio, en el contexto

escolar de la provincia de Pinar del Río se identificaron un total de 82 escolares con dislexia, de ellos el 36% asisten a las escuelas primarias del municipio Consolación del Sur (Pinar del Río, modelo de control de casos logopédicos provincial, 2018).

La atención a los escolares con dislexia en el contexto internacional ha sido abordada desde un enfoque clínico (López-Estribano, 2007), cognitivo (Benedet y Bravo, 2014) y pedagógico (Martínez y Hernández, 2015); contenidos que se han incluido en la superación profesional del maestro como resultado de las investigaciones de López (1997); Izaguirre (2012); Dzib, González y Hernández (2017); las que se han circunscrito al sistema de influencias que ejercen los agentes para la atención educativa, aunque estos vínculos no se han expresado en el diseño de la superación profesional.

En el escenario nacional, el modelo de atención a los trastornos del aprendizaje, si bien conciben acciones dirigidas a la formación de los profesionales para la atención a los escolares con dislexia, son insuficientemente explicitadas las relaciones entre el Ministerio de Educación (MINED) y el Ministerio de Salud (MINSAP) para este fin, desde el enfoque integrado y multidisciplinario que lo define.

En correspondencia con esto la Red Nacional de Laboratorios de Neurofisiología Clínica del país y prestación de Asistencia Técnica han reconocido como unos de sus logros la superación profesional del maestro para la atención a los escolares con dislexia, pero desde la perspectiva del funcionamiento neurológico del aprendizaje.

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura y los fundamentos biopsicológicos para su diagnóstico han merecido atención a partir de las

contribuciones de Reigosa (1994, 2000, 2010), Morenza (1997) y Rodríguez, G (2000) y con igual propósito, el proceso del lenguaje escrito ha constituido un contenido para la preparación del maestro.

En tal sentido se ha abordado en relación con el diagnóstico psicofisiológico de la lectura (Rodríguez, R., 2003) y biopsicológico en la escritura (Rojas, 2012), en función de alternativas metodológicas (Ventura, 2007 y Darías, 2010) y estrategias didácticas (Gárciga, 2007) para su atención, entre otras.

A pesar de que estas propuestas incidieron en el nivel de preparación pedagógica, de acuerdo con las formas que se regulan en la Resolución Ministerial 200/2014 (RM 200/2014), sus acciones no lograron vincularse con la superación profesional que en sentido general, se define en esta normativa.

La superación profesional del maestro de Educación Primaria para tales intenciones ha constituido objeto de estudio para Rodríguez, F. M (1999), Manes (2005) y Santamaría (2007), entre otros, que en esta disposición han incidido en el diagnóstico y la corrección de la dislexia, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales (NEE) de los escolares del sector rural; las que se han explicado a partir de las relaciones interinstitucionales entre la universidad y los centros educacionales.

Este nivel de relaciones encuentra respaldo legal en lo contenido en el Reglamento de Educación de Postgrado de la República de Cuba (RM 132/2004) y se concreta en el redimensionamiento de la Educación Superior en los municipios como parte del perfeccionamiento del sistema de superación profesional en el contexto de la integración de las universidades cubanas.

Transformaciones que se orientan hacia la universalización del postgrado; exigencia que coloca al territorio en el centro de su propio desarrollo y al Centro

Universitario Municipal (CUM) como su interface (Mesa Redonda, 27 de diciembre de 2018).

Requerimientos que han sido enriquecidos por la teoría y la práctica pedagógica, entendida como uno de los retos del proceso pedagógico de postgrado (Bernaza; Addine; García y Deriche, 2013), un aspecto a profundizar en el diseño de la superación profesional de acuerdo con las fuerzas laborales y de la comunidad (Añorga, 2013) y una necesidad organizativa en su dirección (Castillo, Gómez, Valcárcel y Castro, 2013).

Estos referentes le han asignado al proceso de superación profesional del maestro un carácter científico; aunque en estas posiciones teórico-metodológicas no se describen el cómo pudiera ser articulado a partir de los contenidos que se analizan en la investigación. En este orden, la universidad enfrenta el desafío que implica anticiparse a las necesidades que demanda la sociedad, donde la superación profesional del maestro de Educación Primaria representa un proceso que actúa desde sus propósitos en esta garantía.

Los argumentos anteriormente mencionados, unidos al estudio exploratorio (2016-2017) realizado en la provincia de Pinar del Río, municipio Consolación del Sur, a partir de las indagaciones teóricas, empíricas (entrevistas, análisis documental y observaciones a clases) y los estudios de maestría desarrollados, permitieron determinar fortalezas y debilidades.

Fortalezas

- ♦ La implementación de cursos de superación profesional dirigidos al maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con NEE.
- ♦ La atención especializada del maestro logopeda y el psicopedagogo escolar para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Debilidades

- ◆ Insuficiente tratamiento a los conocimientos y habilidades asociadas con la atención educativa a los escolares con dislexia en la carrera Licenciatura en Educación Primaria.
- ◆ Insuficiente inclusión de contenidos relacionados con la atención educativa a los escolares con dislexia en el diseño de la superación profesional y el trabajo metodológico.
- ◆ Limitado empleo de las relaciones interdisciplinarias e intersectoriales en la planificación de la superación profesional del maestro de Educación Primaria.

Los planteamientos anteriores conducen a la identificación de la contradicción dialéctica que se manifiesta entre la necesidad de la actualización sistemática del maestro que garantice la atención educativa a la diversidad y las insuficiencias del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Esta contradicción permitió formular el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia del municipio de Consolación del Sur, Pinar del Río?

Con el fin de solucionar el problema científico se consideró: el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria, como el **objeto de la investigación**. Para el cual la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, representó el **campo de acción**.

En términos de resultados se definió como **objetivo de la investigación**: proponer un modelo dirigido a la superación profesional del maestro de

Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia del municipio de Consolación del Sur, Pinar del Río.

En la búsqueda de solución al problema científico y en correspondencia con el objetivo planteado, se formularon las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia?
2. ¿Cuál es el estado actual del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, del municipio de Consolación del Sur, Pinar del Río?
3. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y la estructura del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, del municipio de Consolación del Sur, Pinar del Río?
4. ¿Qué resultados se obtienen a partir de la valoración teórica y la implementación práctica del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia?

Para dar respuesta a las preguntas científicas formuladas se hicieron derivar las siguientes **tareas de investigación**:

1. Sistematización de los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

2. Diagnóstico del estado actual del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, del municipio de Consolación del Sur, Pinar del Río.

3. Determinación de los fundamentos teóricos y la estructura del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, del municipio de Consolación del Sur, Pinar del Río.

4. Valoración teórica e implementación práctica del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

La presente investigación asume el método general dialéctico materialista el cual permitió el estudio del objeto como un proceso, desde su génesis, con sus contradicciones internas y externas, así como la selección de métodos del nivel teórico, del nivel empírico y estadístico-matemáticos.

Se emplearon como métodos del **nivel teórico**:

Análisis histórico y lógico: posibilitó el estudio del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, desde la trayectoria del objeto de estudio, así como el acercamiento a los referentes teórico-metodológicos mediante el establecimiento de la lógica interna del desarrollo y la toma de posiciones al respecto.

Análisis y síntesis: se empleó durante el proceso de consulta y valoración de las obras seleccionadas, en la aplicación de otros métodos del conocimiento científico, en los resultados obtenidos en el diagnóstico; todos ellos, en función

del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la referida atención educativa.

Inducción y deducción: facilitó el logro de las generalizaciones necesarias para descubrir las regularidades respecto al objeto de la investigación.

Hipotético deductivo: permitió pronosticar y verificar los planteamientos hipotéticos y hacer inferencias lógicas deductivas, a partir del diseño experimental para la construcción de conclusiones.

Sistémico-estructural: proporcionó la orientación general en la elaboración del modelo dirigido a la superación profesional, mediante la determinación de sus componentes y sus relaciones.

Modelación: representó la vía para lograr la representación de los componentes estructurales del modelo dirigido a la superación profesional, en función de descubrir las nuevas relaciones como solución al problema.

Se utilizaron como métodos del **nivel empírico:**

Revisión documental: aportó la organización, la selección, el estudio, el tratamiento y la interpretación de diferentes documentos (plan de estudio, programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención: Educación Primaria, sistemas de clases, RM 200/2014, planes anuales de superación profesional y de trabajo metodológico y caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias educativas individualizadas de los escolares con dislexia).

Observación científica a clases, se intencionó con el propósito de constatar la actualización cognitiva, procedimental y actitudinal que posee el maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Entrevista: al maestro de Educación Primaria y a los directivos para la indagación de las necesidades asociadas con la atención educativa a los escolares con dislexia y el tratamiento que ha merecido, respectivamente.

Método de consulta a expertos (Delphy): se empleó con el objetivo de obtener la valoración teórica del modelo dirigido a la superación profesional propuesto y su posible aplicabilidad.

Pre-experimento: condujo a la comprobación de los resultados obtenidos antes y después de aplicado el modelo propuesto dirigido a la superación profesional.

La técnica de triangulación metodológica: para revelar la coincidencia o dispersión de la información de los datos obtenidos.

Para el procesamiento de la información fueron utilizados el cálculo de índice para valorar la variable definida y la prueba *t de student* dirigida a la valoración del resultado científico.

Se seleccionó como unidad de estudio los 14 maestros de la Educación Primaria que en el municipio de Consolación del Sur atienden escolares con dislexia y un grupo de observación, integrado por 15 directivos que incluyen representantes de la universidad, de la Dirección Municipal de Educación (DME) y de las escuelas primarias.

La **novedad científica** se evidencia en el modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, desde un enfoque intersectorial e interdisciplinario al incluir la participación comunitaria como medio y fin para el logro de este propósito.

La contribución a la teoría se concreta en que desde un enfoque interdisciplinario e intersectorial se propone un modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, donde la interacción de los componentes expresan relaciones funcionales de subordinación y coordinación.

La **significación práctica** se centra en la estrategia de implementación de los componentes del núcleo teórico del modelo, la cual contiene un programa para el desarrollo de un curso de superación presencial y consideraciones generales para las conferencias especializadas, los talleres, el intercambio de conocimientos y experiencias y la autopreparación; así como un folleto y una aplicación informática con contenidos afines con la atención educativa a los escolares con dislexia.

La investigación posee la estructura siguiente: introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

La socialización de los resultados de la investigación que se realizó, se incluye en el anexo 1.

CAPÍTULO I. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON DISLEXIA

En el capítulo que a continuación se presenta se abordan los referentes que sustentan el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia; en el cual se considera la superación profesional del maestro como lo más general, la superación profesional del maestro de Educación Primaria como lo particular y en la atención educativa a los escolares con dislexia como lo singular.

1.1 . Consideraciones generales del proceso de superación profesional del maestro

La Educación Superior del siglo XXI está llamada a demostrar a la comunidad social su credibilidad académica y su viabilidad económica; desafíos que se concretan en el rol de la universidad, como motor transformador de la sociedad y gestor del conocimiento para el desarrollo institucional y del país.

La educación de postgrado es entendida como el cuarto nivel de enseñanza y pronuncia un notable desarrollo en correspondencia con las transformaciones que impactan a la Educación Superior. En la nación cubana, este se estructura en formación académica y en superación profesional (RM 132/2004), constituyendo esta última, contenido del estudio que se realiza.

Este proceso ha sido estudiado entre otros, por Añorga (1995-2013), Valcárcel (1998-2018), Bernaza (2002-2018), Castillo (2004-2018), González (2012), Estévez (2015) y Sánchez (2017); donde es coincidente en sus investigaciones, el hecho de que la superación profesional del maestro permite

satisfacer las necesidades inaplazables que producen los adelantos en cada una de las esferas del desarrollo social.

La superación profesional del maestro es comprendida por Valiente (2001) como una concepción sistémica y Castillo (2004) la relaciona con el perfeccionamiento y la actualización sistemática; la que debe revertirse en la transformación individual de los maestros para cambiar el contexto escolar en el que actúa.

En otras posiciones se ha concordado que la superación profesional refiere “un conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje que facilitan la adquisición y el perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para un mejor desempeño de las funciones laborales” (Añorga et al., 2010, p. 67).

De modo que constituyen objetivos de ella la formación permanente, la actualización sistemática, el desempeño profesional y el enriquecimiento del acervo cultural (RM 132/2004). En cambio, destaca Valle (2007) que la formación permanente incluye a la superación profesional, de conjunto con la actualización sistemática.

La formación permanente representa “un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias (UNESCO,1975)” (Castillo, 2004, p. 55). Por su parte, la actualización sistemática implica ponerse al día con los nuevos enfoques y formar parte de la dinámica educativa, desde la educación perenne (Parra et al., 2010, p. 115).

Por cuanto la formación permanente de los maestros representa un estadio del proceso de formación, el cual se desarrolla, entre otros, en los espacios de la

superación profesional, donde la actualización sistemática en ellos, conduce a la renovación de los aprendizajes afectivos y cognitivos precedidos. Propósitos que se contextualizan entre la necesidad natural de actualización sistemática y la permanencia de estos aprendizajes en la formación permanente.

Esta correspondencia se acentúa en los profesionales de la educación, puesto que ellos desarrollan procesos que poseen como finalidad la formación integral de las actuales y futuras generaciones; intenciones que han sido reveladas en la teoría de la Educación Avanzada, asociadas con el mejoramiento profesional y humano que genera el proceso de superación profesional en sus usuarios y en el entorno. Por cuanto la influencia directa que ejerce este proceso en el maestro debe conducir a una actitud adecuada en relación a él.

Las actitudes representan un conjunto de predisposiciones que implican respuestas reguladas por los componentes cognitivo, afectivo y conativos-conductuales (Verdugo y Arias, 1994) (Leyva, 2016, p. 52). Estas se hacen observables mediante la forma de reaccionar derivadas por el aprendizaje, la experiencia y con ellas, su integración y formación a lo largo de vida.

En tanto las actitudes se reflejan en el comportamiento del individuo mediadas por la orientación y la regulación hacia un determinado sentido, las que se desarrollan y se manifiestan en la actividad. Por consiguiente, las acciones de superación profesional a desarrollar constituyen una actividad que condiciona o modifica las actitudes, a partir de la interacción con los otros, donde la experiencia, las circunstancias, los contextos y la cultura son factores predisponentes de su formación.

En tal sentido, se concuerda que la superación profesional influye en la transformación individual, en su carácter de proceso de enseñanza-aprendizaje

(Añorga et al., 2010), que la hace distintiva el desarrollo de procesos de alto grado de autonomía y creatividad (PAGAC) (Bernaza et al., 2013). Aspectos que se contextualizan en el diseño estratégico de la superación, como resultado de la determinación de las formas organizativas para su dirección.

Sobre las formas organizativas valora González (2012) que, tanto las establecidas para la superación profesional en el documento normativo como las incluidas en la Teoría de la Educación Avanzada posibilitan: “(...) la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades requeridas para el desempeño de la labor profesional” (p. 19).

Por consiguiente, el proceso de superación profesional permite atender las necesidades individuales y colectivas de los maestros, en correspondencia con el carácter descentralizado del modelo actuante y los componentes esenciales, que en él se definen.

Relacionan Valle y Castro (2002) que sus componentes son los diferentes segmentos en que se expresan las responsabilidades o cargos de los usuarios y las instituciones docentes responsabilizadas con su dirección y ejecución, posición en la que se jerarquiza el diseño estratégico de la superación.

En cambio Bernaza (2013) asume como componentes básicos del proceso pedagógico de postgrado, las constantes metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje (componentes personales e impersonales) y los PAGAC (la investigación, el perfeccionamiento profesional, la creación y la innovación), vinculados con la actividad rectora del profesional (actividad laboral), en la que adquiere un significado especial el componente investigativo-laboral, por ser los estudiantes de la superación, profesionales (p. 13).

La universalización del proceso de superación profesional, dirigidos a los maestros, ha encontrado en los estudios de Castillo, Gómez, Valcárcel y Castro (2013) una respuesta que modela este deber ser desde la escuela, al incluir: la institución escolar, el trabajo cooperado, el desempeño profesional, la interdisciplinariedad y la integración de las acciones como algunas de sus regularidades.

Por el contrario, se explicitan solamente las relaciones interinstitucionales y comunitarias, sin abordar para la superación profesional el nivel de relación sectorial asociado con el empleo del desarrollo local alcanzado en los municipios.

En relación con ello se concuerda con Torres (2015) al reconocer que el desarrollo local representa: “un proceso de construcción social y cambio estructural vinculado al fomento de un entorno innovador territorial” (p. 24) y con Rojas (2016) al precisar el valor de él, como resultado de la articulación entre los escenarios y los actores, en función de brindar soluciones renovadoras ante los nuevos desafíos que enfrentan los municipios del país (p. 31).

Este desarrollo se ha abordado desde la extensión universitaria para la transformación y el desarrollo social, donde el CUM representa el espacio legítimo para este propósito, mediante la promoción de los valores trascendentales del municipio y el fortalecimiento de la identidad cultural del territorio (Fuentes y Paz, (s/f)).

En relación con este particular, se concuerda con Ferrín y Machado (2012) sobre la necesaria articulación entre la extensión universitaria y el resto de los procesos sustantivos, en que se sustenta la Educación Superior; visto desde la

extensión del saber producido por la universidad hacia los segmentos sociales en forma de cultura, pertinencia y desarrollo sostenible.

Por consiguiente, la comunidad es un organismo social que ocupa un determinado espacio geográfico influenciado por la sociedad. Este espacio lo simboliza el territorio en el que se desarrolla la vida en comunidad de un grupo de personas, en la cual se establecen relaciones entre los objetos, los fenómenos, los procesos, los agentes educativos y las agencias socializadoras (Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, [ICCP], 2016).

Se concuerda con Riva (2012) sobre el alcance de la participación comunitaria en la transformación social, al reconocer que es un proceso que permite impulsar el desarrollo individual, colectivo, personal y social mediante la participación solidaria de tareas de alta implicación social, con el objetivo de generar cambios necesarios y mejoras en la vida colectiva. Por cuanto representa un proceso para la reflexión, la crítica, el análisis de la realidad y su comprensión.

El fortalecimiento del trabajo comunitario integral es esfuerzo y trabajo del rol que asume la universidad respecto a la sociedad. Esta urgencia ha sido atendida entre otras vías, por el sistema de gestión universitaria del conocimiento y la innovación para el desarrollo local (GUCI-DL), donde el CUM actúa como una unidad interface que articula las necesidades de conocimientos (asesorías, superación profesional) y tecnologías (transferencias) con la estrategia de desarrollo institucional.

Las transformaciones que propone el tercer perfeccionamiento que desarrolla el Sistema Educacional Cubano redimensiona a la comunidad, como el marco territorial que con mayor acento potencia la coordinación interinstitucional,

intraeducacional, intereducacional, intersectorial y comunitaria; sin embargo, el cómo de su gestión en la superación profesional no se describe.

Por su parte, la intersectorialidad es definida como “el conjunto de acciones y actores involucrados para el logro de un objetivo común, a partir de sus competencias y responsabilidades específicas” (Castell-Florit, 2010, p. 138); además se entiende que la intervención coordinada y concertada entre los diversos sectores de la sociedad a integrar es vital para logro de este fin (Rodríguez et al., 2013, p. 22).

Se concuerda con el hecho de que la intersectorialidad ha sido sistematizada con mayor profundidad desde la salud pública y no desde la superación profesional del maestro (Sánchez, 2017); al representar unos de los principios básicos que rigen la salud pública en Cuba, de conjunto con la participación de la comunidad (Castell-Florit y López, 2014).

Estos argumentos demuestran que, este particular, ha alcanzado un mayor nivel de desarrollo en la actualidad por el MINSAP, en correspondencia con el resto de los sectores de la sociedad.

Para el aseguramiento de una intersectorialidad de la alta integración e intensidad resulta necesario la identificación de los roles y las tareas diferenciadas para todos los participantes (Huergo, 2002), mediante los espacios de colaboración asociados con el trabajo en red (networking), la coordinación y la integración (Winkworth y White, 2011) (Cunill-Grau, 2014); argumentos que logran expresarse en la superación profesional del maestro desde el impacto social que su implementación sugiere.

En este vínculo la interdisciplinariedad emerge en el proceso de superación profesional como un principio de la Educación de Postgrado (Bernaza, 2013) y

es considerado el soporte básico de la didáctica de la Educación Avanzada (Valcárcel, 1998); al ser un enfoque y un eje transversal para la concepción y organización de los contenidos, los programas, los procesos y los sistemas (Añorga, 2013, p. 111).

La interdisciplinariedad refleja la tendencia integradora del desarrollo social, en la cual se pronuncian relaciones de un mayor nivel de complejidad (Miranda y Páez, 2001). En ella se establecen nexos disciplinares, a nivel curricular, para abordar la realidad educativa profesional (Salazar, 2003), por cuanto es un principio de todo diseño curricular (Alemán y Yera, 2011).

Se concuerda con que la interdisciplinariedad posibilita descubrir mediante sus formas de implementación, los puntos de encuentro y de cooperación entre las disciplinas científicas (Bernaza, 2013; Sagó y Guibo, 2016); en el cual el método de proyecto, el estudio de los ejes transversales y los nodos de articulación interdisciplinarios (Fiallo, 2001 y Valcárcel, s/f) representan las vías para su ejecución.

Se considera que la comunidad representa un espacio de gran importancia para la integración entre los conocimientos interdisciplinares y los servicios intersectoriales para la superación profesional del maestro; de modo que la participación comunitaria se revela como el medio y el fin de estas relaciones.

Para ello se ha instituido en la RM 132/2004 el empleo del trabajo colectivo, el empleo de las redes para potenciar el proceso de superación profesional y en la Ley 91 se promueve la participación de la población, de las instituciones y entidades de la demarcación para: “(...) lograr el mayor avance en las tareas que se propongan, así como cohesionar el esfuerzo de todos (capítulo III, inciso. g)” (ICCP, 2017, p. 5).

Por su parte se incluyen, entre otros, los convenios orientados al desarrollo de tutorías, conversatorios, conferencias, eventos comunitarios y actividades locales para socializar los resultados de las investigaciones y las experiencias de avanzadas (Resolución Ministerial 186/2014) (ICCP, 2017); acciones que permiten fortalecer la superación profesional del maestro y el desarrollo de los PAGAC que particulariza la formación postgraduada.

Hay que hacer notar que, si bien la preparación pedagógica constituye “(...) un proceso pedagógico permanente que integra las actividades y acciones instructivas y educativas que desarrollan los profesionales de la educación” (Valcárcel, 1999, p.7), el desempeño profesional es “(...) lo que en realidad el profesional hace y no lo que sabe hacer” (Añorga, 2010, p. 19); ambos se interconectan con la superación profesional.

Sobre esta interacción Castro (2007) y Valle (2007, 2012) concuerdan en que la preparación y el desempeño son resultados del impacto de la superación profesional; dado por la necesidad de conocer en qué y hasta dónde se ha expresado la transformación del maestro. Lo cual infiere el conocimiento de la preparación precedida a la superación, para establecer esta constatación.

Al respecto Sánchez (2017) plantea que la preparación representa un punto de partida, un efecto de la superación profesional, aspecto con el que se coincide; sin embargo, no siempre las necesidades de preparación se atienden por la vía de la superación profesional.

Para Castillo (2004) el desempeño representa una de las regularidades de la superación profesional; proceso que posibilita el perfeccionamiento del desempeño profesional actual y/o prospectivo (Añorga, 2010) y con él, contribuir a la calidad del trabajo (RM 132/2004); no obstante, la superación

profesional constituye la vía para este perfeccionamiento y el desempeño profesional su respuesta.

Por cuanto es de suma importancia la articulación entre la superación profesional, la investigación y el trabajo metodológico como vías para la preparación del maestro, pues lo coloca en condiciones de dirigir eficientemente el proceso educativo.

Los referentes analizados anteriormente hacen comprender que la superación profesional debe ser asumida como un proceso de transformación profesional y humano; como resultado de la actualización cognitiva, procedimental y actitudinal de los maestros para su desempeño profesional.

En este análisis se reconoce el carácter procesal, sistémico, permanente, individual y social de la superación profesional. Particularidades que se contextualizan con el campo de actuación profesional de los usuarios, donde el maestro de Educación Primaria forma parte. Por consiguiente resulta necesario argumentar esta explicación, a partir del estudio del proceso de superación profesional de este, en relación con su devenir histórico.

1.2 . La superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia. Antecedentes y evolución

Para el desarrollo de la sistematización histórica del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia se consideraron los siguientes criterios: la formación inicial del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, la superación profesional del maestro de Educación

Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia y la atención educativa a los escolares con dislexia.

El estudio realizado permitió revelar que en la nación cubana durante los siglos XV hasta XIX acceder a la educación representó un privilegio y un beneficio de las clases adineradas de la época colonial. Por su parte, la formación inicial del maestro de Educación Primaria fue limitada, caracterizada por un perfil elemental (Castro, 2018) y las primeras instituciones se relacionaron con la Escuela Normal de Maestros (1857-1868) y con la creación de la escuela preparatoria por la Real Sociedad Económica de Amigos del País (1872).

En cambio, no se reconocieron formas asociadas con la superación profesional del maestro como efecto de los intereses de los gobiernos imperantes y no se expresaron vías para la atención educativa a los escolares con dislexia; siendo consideradas como “estériles” o “improductivos” las personas que pronunciaran dificultades persistentes para leer.

En la última década del siglo XIX se comenzó a clausurar las escuelas en Cuba, empleando como argumentos que las instituciones educacionales eran formadoras de mambises y por tanto incidían en los intereses de la Metrópolis; circunstancias que fueron aprovechadas por el ejército de ocupación militar estadounidense para penetrar en la conciencia nacional mediante la implementación de órdenes militares que entre otras, incidían en la formación inicial y en la superación profesional.

Estas intenciones se concretaron en la formación inicial del maestro de Educación Primaria mediante los exámenes de certificado (Orden Militar / No. 368) y en la superación profesional, desde el proyecto de excursión científica y pedagógica a la Universidad de Harvard, Estados Unidos (Orden Militar / No.

199) y la creación de las Escuelas Normales de Verano (Orden Militar / No. 29). Se valora en relación a estos acontecimientos que “(...) promovía el estudio (...) y la influencia extranjera en la educación durante la formación inicial y la superación profesional de los maestros”. (Sánchez, 2017, p. 14)

En tal sentido se reconoce el trasfondo ideológico que caracterizaban estas alternativas; donde no se constatan acciones dirigidas con la atención educativa a los escolares con dislexia, ni su tratamiento en la formación inicial y en la superación profesional de los maestros.

Durante la República neocolonial relaciona Castro (2018) la presencia de contradicciones entre el gobierno y los que promovían la lucha por los derechos del magisterio nacional. Realidades que incidieron en la formación del maestro de Educación Primaria y en la atención a los escolares con dislexia.

La formación inicial en ellos se organizó nuevamente a partir de la creación de las primeras Escuelas Normales de la República Neocolonial (1915). Este proceso se caracterizó por ser academicista, con un amplio volumen de conocimientos teóricos, perfil estrecho y poca articulación teórico-práctica.

La superación profesional se reinaugura mediante los cursillos de perfeccionamiento, el empleo del autodidactismo como su forma fundamental (González, 2012 y Sánchez, 2017) y el otorgamiento de becas hacia los Estados Unidos; territorio donde comienzan a identificarse la preocupación social hacia las personas con dislexia (Hinschelwod, 1917) y la necesaria existencia de médicos y maestros para su atención (Orton, 1945 y *Orton Society*, 1948).

Los estudios clínicos y cognitivos sobre dislexia que se desarrollaban en la nación estadounidense no se reflejaban en igual medida en la formación de los profesionales cubanos para brindar atención científica a las necesidades sociales a partir de los procesos de formación, ni en los acuerdos establecidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948) sobre el carácter universal de la educación.

La categoría “escolares con dislexia” en Cuba no se contemplaba; por tanto, su atención fue desarrollada mediante el criterio de retrasos pedagógicos, como un contenido de las ciencias médicas y con un enfoque clínico-asistencial. En este orden se publicaron algunos textos psicopedagógicos (Crespo, 1884-1949), se dirigieron estudios sobre patología del lenguaje (Crespo, 1942) y se fundó la Escuela No 127 del Distrito Escolar de La Habana para esta atención (1943) así como, la primera consulta médica de logopedia-foniatría y su sociedad por Weiss (1943, 1945).

Estos acontecimientos permitieron distinguir una mayor preocupación por estos escolares; aunque resultó insuficiente su extensión hacia todo el universo que la requería, así como su expresión en la formación inicial y en la superación profesional del maestro de Educación Primaria.

Con el triunfo de la Revolución cubana (1959), se establecieron diversas medidas para revertir la situación precaria que vivía el país. Manifestaciones inmediatas de esta voluntad se revelaron con la erradicación del analfabetismo, la extensión de la Educación Primaria en todo el territorio nacional, la formación de maestros voluntarios para la montaña y el llano (1960) y el surgimiento de las escuelas para maestros, al clausurar las Escuelas Normales.

En estos primeros años la superación profesional del maestro se organizó con un modelo centralizado y se dirigía excepcionalmente para garantizar la preparación mínima del personal docente. Los seminarios y los cursos de formación acelerada planificados fueron desarrollados por medio del Instituto de Superación Educacional (1960) hasta la escuela y no incluyó la atención educativa a los escolares con dislexia como un contenido de la superación.

En el año 1976 se reconoció por primera vez en el Sistema Nacional de Educación la categoría diagnóstica “escolares con dislexia”, pero con una atención especializada. Su inclusión constituyó el resultado de la clasificación psicopedagógica (Levina, 1976) que se enmarcaba, en el proceso de perfeccionamiento del subsistema de Educación Especial y la generalización de la atención logopédica en las escuelas primarias, donde si bien se reconocía la “dislexia” como un trastorno independiente, se obviaba su origen neurobiológico.

En este escenario, la Educación Superior cubana mediante sus universidades, institutos, centros, sedes, filiales y unidades docentes comienza a extenderse hacia todas las provincias del país en función del desarrollo científico, cultural y social del pueblo. El surgimiento de las universidades pedagógicas formó parte de esta concreción, en la cual se reconocieron como propósitos para la formación inicial y la superación profesional del maestro de Educación Primaria las medidas implementadas en el primer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación.

La formación y la superación del maestro para la atención educativa a los escolares con NEE representaron una prioridad declarada en el Informe de Warnock (1978). Este reconocimiento logró una limitada expresión en la

apertura de la carrera licenciatura en Educación Primaria que en primer lugar fue para maestros en ejercicio (1979/1980) y más tarde, para los de un nivel de ingreso de duodécimo grado (plan de estudio “A”, 1988/1989) donde no se incluyeron los estudios sobre los escolares con dislexia, ni su atención.

La superación profesional del maestro se fortalece con la fundación del Instituto de Perfeccionamiento Educacional (1980), las Comisiones Provinciales de Superación (1988) y la edición de revistas especializadas sobre temas educacionales. Estas acciones favorecieron la integración entre la universidad pedagógica, las direcciones provincial y municipal de educación y las escuelas primarias; aunque se establecía un modelo centralizado para la superación.

Se introduce el término “trabajo metodológico” para garantizar el cumplimiento de las tareas planteadas por el MINED. Para el logro de este fin se incluyó la enseñanza del aprendizaje lector como un contenido, mas las dificultades que lo pueden alterar no alcanzaron la misma atención y fue reconocida esta vía por Caballero, G y Fragoso, E (2014) como la forma fundamental para la formación permanente del maestro de Educación Primaria.

La atención educativa a los escolares con dislexia se fortaleció en la década del ochenta desde los diversos estudios asociados con las dificultades en el aprendizaje; los cuales contuvieron el desarrollo de investigaciones multidisciplinarias dirigidas por los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO) a partir de la integración de los aspectos clínicos, psicológicos y pedagógicos, el vínculo con el MINSAP y la introducción de las primeras adaptaciones curriculares.

Estos resultados se pronunciaron con un mayor nivel de significación hacia la diferenciación entre las categorías Retardo en el Desarrollo Psíquico (RDP),

discapacidad intelectual y trastornos emocionales y de la conducta y en la década del noventa, se refuerza la atención educativa a los escolares con dislexia como consecuencia del movimiento “Educación para Todos” promovido por la UNESCO.

Las conferencias mundiales sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) y en la de Acceso y Calidad (Salamanca, 1994) así lo reconocen, al incluir en sus disposiciones y recomendaciones la responsabilidad del Estado en la formación inicial y permanente del maestro, para garantizar la atención a los escolares con NEE en las escuelas integradoras.

La formación inicial del maestro de Educación Primaria se modifica en el curso 1990-1991 (plan de estudio “B”), con una concepción disciplinar y una amplia relación con el currículo de la escuela primaria en la cual, se expresaron algunos vínculos asociados a la Pedagogía Especial (Castro, 2018, p. 23).

Por su parte el plan de estudio “C” alcanzó autonomía en todas las carreras universitarias en el curso escolar 1992-1993. Este posibilitó el fortalecimiento del proceso pedagógico en respuesta a la atención a la diversidad (Ventura, 2007). Tales propósitos fueron incluidos en la asignatura “Fundamentos de la Pedagogía Especial”, a la que con posterioridad se le llamó Diagnóstico y Diversidad (Manes, 2004).

En efecto, se abordaron en la asignatura “Diagnóstico y Diversidad” algunas particularidades de los escolares con dislexia. Se consideraba a esta población infantil como representativa de la Educación Primaria. Sin embargo, no se lograron expresar el sistema de influencias educativas y el rol del futuro profesional para esta atención.

La superación profesional comienza a diseñarse con un modelo dirigido a su descentralización, lo cual significaba una correspondencia entre las actividades centralizadas y las decisiones territoriales. Se refuerza la política de postgrado con la RM 6/96 y el funcionamiento del trabajo metodológico en función de la integralidad del personal docente.

La atención a los escolares con dislexia comienza a confrontar limitantes generadas por los diferentes enfoques (clínicos, cognitivos, pedagógicos) y por su inclusión como un trastorno del inicio de la infancia, la niñez o la adolescencia y no del lenguaje (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales [DSM] IV, 1995) (Fernández, 2008). Estos criterios incidieron en la delimitación conceptual, su comprensión y por consiguiente, se expresaron ambigüedades sobre quiénes deberían orientar al maestro de la Educación Primaria y conducir su atención educativa.

A pesar de estas incomprensiones el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000) introdujo el término de escuela inclusiva y se especificó, como parte del compromiso colectivo de los participantes, el perfeccionamiento cualitativo de los parámetros de la educación, especialmente en la lectura y con él, la formación del maestro independientemente del contexto educativo en el que se encontrara.

Estos análisis se expresaron en las asignaturas del plan de estudio “C” del maestro de Educación Primaria (2001/2002), desarrollado en condiciones de universalización, a partir del tratamiento de las categorías aprendizaje desarrollador, estrategias de aprendizaje y atención a la diversidad en la integración escolar, aunque desarticuladas con la atención educativa a los escolares con dislexia.

Como parte del perfeccionamiento continuo de la Educación Superior y la experiencia de los resultados de la práctica de postgrado es derogada RM 6/96 por la RM 132/2004. En este contexto el modelo dirigido a la superación profesional pone énfasis en la descentralización de sus acciones, proceso que alcanza una orientación territorial.

Se comienza a jerarquizar la pertinencia social de la universalización del postgrado para los docentes del MINED y en consecuencia, se ubica a la universidad y a la comunidad en función de brindar mayor alcance a las actuaciones interinstitucionales, donde las sedes pedagógicas municipales y las escuelas primarias convertidas en microuniversidades se colocan como protagonistas del proceso de formación inicial y permanente.

Un hecho trascendental en estas relaciones lo demuestra la implementación del Programa de la Maestría en Ciencias de la Educación (2005) que si bien es una forma académica del postgrado, posibilitó el desarrollo intrainstitucional, intereducacional y el reconocimiento social del maestro de Educación Primaria en la solución de los problemas prioritarios para el desarrollo de la escuela. En él se identificaron que una de las líneas más abordadas se relacionó con los problemas de aprendizaje y la ausencia de investigaciones dirigidas a la formación permanente de los maestros (Borges y Ramírez, 2012, p. 23).

Con el propósito de contribuir a la preparación del maestro se regulan en la RM 119/2008, derogada por la RM 200/2014, la articulación del trabajo metodológico y la superación profesional; disposición que es valorada en el modelo actuante de la escuela primaria como una exigencia para el perfeccionamiento del desempeño profesional del maestro.

La atención educativa a los escolares con dislexia se fortalece a partir de los estudios sobre la descripción de sus causas, manifestaciones observables, de su inclusión como un trastorno de la comunicación escrita asociado a la lectura (Fernández, 2008) y como un trastorno neuroevolutivo (DSM-V, 2013).

Esta atención comienza a configurarse como un contenido del modelo educativo-psicopedagógico (MINED) y con una perspectiva asistencial desde el modelo clínico (MINSAP); en un escenario donde el Centro de Neurociencias (CNEURO) fortalecía la coordinación entre las instituciones nacionales de salud y educación para la ejecución de proyectos médicos de impacto social que, entre otros, se han dirigido a la introducción de métodos para el diagnóstico y la realización de estudios epidemiológicos sobre los trastornos del aprendizaje escolar.

En cambio, este entramado de influencias fue insuficientemente representado en los ajustes devenidos para la formación inicial del maestro de Educación Primaria, desde los planes de estudios que se desarrollan en la actualidad “D” (2010-2011) y “E” (2016-2017) en los que se renueva el diseño curricular a partir de la concreción de niveles más altos de relaciones multi, inter y transdisciplinarios, que permita preparar al maestro de Educación Primaria para la atención a la diversidad, desde prácticas más inclusivas (Ministerio de Educación Superior, [MES], 2016).

El desarrollo anual de los Seminarios Nacionales para los Educadores igualmente ha representado una importante vía para la preparación del maestro sobre los objetivos priorizados por el MINED. Estas circunstancias permitieron intencionar como eje central del programa del 2016 “la atención educativa a la

diversidad”, la que constituye la perspectiva de desarrollo educacional en el actual perfeccionamiento que desarrolla la Educación Primaria.

Reconoce este modelo proyectivo la influencia positiva que ejerce el trabajo en red en función de los procesos educativos y de la superación profesional, correspondencia que enuncia los vínculos entre la comunidad y la participación social; sin embargo, la participación comunitaria en la superación profesional del maestro de Educación Primaria no se explicita como expresión y resultado de las relaciones interdisciplinarias e intersectoriales que requiere la atención educativa a los escolares con dislexia.

Los referentes históricos sistematizados revelan la evolución de la formación inicial del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia en Cuba. Donde, si bien este proceso antes del triunfo de la Revolución se caracterizó por ser limitado y elemental se revela posteriormente un favorable incremento de las posibilidades institucionales dirigidas a la preparación del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia, que transitaron desde la no consideración en los planes de estudios, hasta su inclusión, pero de forma desarticulada.

Por su parte, el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria ha manifestado el mismo nivel de desarrollo, a partir de los modelos establecidos después del 1959. Este recorrido, en la actualidad, ha conducido a la descentralización de sus acciones para brindar desde la universalización del postgrado atención a las exigencias declaradas para este subsistema educativo; sin embargo, ha estado insuficientemente representada la superación profesional de este maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia como resultado de las investigaciones científicas.

La atención a los escolares con dislexia ha transitado desde un enfoque clínico, cognitivo y pedagógico hasta reconocer el carácter multidisciplinar e integrado (MINED-MINSAP) en su atención educativa; por cuanto el maestro de la Educación Primaria, desde su rol, debe actuar en correspondencia con esto; de manera que logren articularse sus necesidades de superación profesional, en relación con la actualización que demande su práctica educativa.

1.3. El proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia

La superación profesional para los docentes del MINED constituye un proceso que se dirige a la formación permanente y a la actualización sistemática como parte de las acciones descentralizadas que se establecen entre los centros formadores y las instituciones educativas. Aspectos que han sido regulados en la RM 132/2004 y contextualizado en el modelo actuante para este proceso.

Esta articulación permite brindar tratamiento a las necesidades de superación profesional del maestro de Educación Primaria; en un escenario donde se ennoblece y se complejiza su rol, a partir del sistema de influencias educativas que este debe ejercer para la atención a la diversidad, desde su amplia gama social.

Estos aspectos serán primeramente abordados en el epígrafe, por ser la atención educativa a los escolares con dislexia el contenido de la superación profesional que se analiza; en tal sentido asegura Bernaza (2018), que el motivo esencial de la superación son las grandes transformaciones del conocimiento científico-técnico e innovador al que nos enfrentamos (p. 7).

La atención a la diversidad ha constituido un imperativo socioeducativo de connotación internacional, ha sido respaldada en la Declaración universal de los derechos humanos (1948), en la Convención sobre los derechos del niño (1990) y en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2007), en las que se reconoce el derecho de cada persona a recibirla.

A estos acontecimientos se han sumado otros en respaldo a este ideal común. Muestra de ello lo constituyen la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994), el Foro Mundial sobre Educación (Dakar, 2000), la Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 2008) y la Cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda de desarrollo, después del 2015.

Por consiguiente, Cobas, Granados y Cok (2018) argumentan que la visión regional latinoamericana sobre la educación concierne en el hecho de construir una sociedad del conocimiento para la atención a la diversidad en todas sus expresiones y sitúa al maestro, como la fuerza motriz para lograrlo (p. 4). Esta perspectiva se centra en la educación inclusiva y se concuerda con Borges y Orosco (2014) que es en ella, donde se reconoce el derecho de todos a una educación de calidad que propicia la integración social (p. 14).

Estas condicionantes se han explicitado en las exigencias para la dirección de los procesos educativos en el Modelo de Escuela Primaria que se asume, en el cual se define que la formación integral de la personalidad del escolar acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista representa el fin de la Educación Primaria (Rico, Santos y Martín-Viaña, 2008, p. 19). Este

alcance hace que se reconozca que la atención educativa a los escolares no puede entenderse al margen de tal propósito general.

La atención educativa ha sido homologada por Castro (2018) con los conceptos de estimulación, reeducación, rehabilitación, intervención, educación infantil y estimulación del desarrollo y se coincide con Puentes (2013) que estas definiciones están estrechamente relacionadas con el enfoque conceptual sobre lo que debe ser, abarcar o concluir.

De ahí la importancia de este contenido en la formación permanente del maestro de Educación Primaria, consecuencia que se avala por el mayor nivel de contextualización que alcanzado para las escuelas de la Educación Especial (Castro, 2018), a partir de los estudios dirigidos, entre otros, a los escolares con RDP (Torres y Herrera, 1900; González, 2000-2006 y Gayle, 2006) con retraso mental (Guerra, 2005) y a los niños de la primera infancia con indicadores de un posible retraso mental (Travieso, 2008) y con sordoceguera (Chkout, 2009-2016).

Por otra parte, en el contexto de la escuela primaria se han conducido algunas investigaciones sobre este particular en función de los escolares con autismo (Orosco, 2012), hipoacusia (Fresquet, 2015) y en los escolares sordos con implante coclear desde la formación inicial del maestro (Castro, 2018).

Sus contribuciones han revelado que la atención educativa es un proceso que implica acciones coordinadas (Guerra, 2005, 2010), de tipo organizativas, pedagógicas, sociales y metodológicas (Chkout, 2013) en las cuales se involucran las agencias y los agentes educativos en torno al escolar (Guerra, 2005, 2010, Fresquet, 2015, Castro, 2018).

Este sistema de influencias educativas se vierte en la formación integral del escolar como respuesta al desafío que implica la escuela inclusiva para todos que asumen desde su diversidad a los escolares con dificultades en el aprendizaje.

Los estudios desarrollados han permitido aseverar que la atención educativa a los escolares con dificultades en el aprendizaje se complejiza por la multiplicidad de posiciones teórico-metodológicas que orbitan en torno a ella lo cual incide en su comprensión, delimitación conceptual y por consiguiente en el papel del maestro de Educación Primaria para encauzar tales propósitos.

Se ha concluido por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 1987) (Fernández, 2008) que estas dificultades designan un conjunto heterogéneo de perturbaciones las que son intrínsecas a la personas y presuntamente causadas por una disfunción del sistema nervioso central. Sin embargo, no puede desconocerse el papel de lo extrínseco como señala Betancourt (2007), a partir de la relación dinámica que se establece entre los factores biológicos y sociales para el desarrollo del aprendizaje (p. 23).

En Cuba los modelos de atención a los escolares con trastornos en el aprendizaje explicitan esta consecuencia, donde se reconoce en el modelo educativo-psicopedagógico el papel de la mediación, del medio, el sujeto como un ser activo y en el clínico, la concepción del ser humano desde sus dimensiones biológica, psicológica y social (Fernández, 2008, p. 79).

Ambos modelos actúan en los aspectos psicopedagógicos que se necesitan para aprender que, con un carácter multidisciplinario, preventivo, epidemiológico y personológico, se contextualizan en las instituciones educativas y de salud; por el contrario, resulta significativo que no se

explícite el nivel de relación sectorial que supone la integración argumentada, ni su incidencia en la superación profesional del maestro.

El CNEURO identifica su preocupación respecto a ello mediante el desarrollo de investigaciones asociadas a los grupos poblaciones con discapacidad por disfunción neural y la actualización de los maestros como resultado de su incidencia; estudios que han abierto nuevos caminos para la comprensión del concepto neuroplasticidad desde el precepto de una enseñanza más efectiva y diferenciada (Valdés, 2018, p. 26).

Se circunscribe a estos modelos la atención a los escolares con dificultades específicas en el aprendizaje (DEA) por cuanto ellos presentan un desorden en uno de los procesos psicológicos básicos que puede manifestarse en las habilidades asociadas con el razonamiento matemático, escribir o leer (Beatón, 1995 y Betancourt, 2007), que en este orden se nominan como escolares con discalculia, disgrafia o dislexia y no se explican como consecuencias, entre otras, de una discapacidad, métodos educativos incorrectos o privación cultural.

Los escolares con DEA de la lectura conviven con la “discapacidad simple” o la “discapacidad orgánica que no se ve” más representativa (IDA, 2010) y por cuanto, constituyen el grupo mayoritario de las DEA (España, Instituto técnico de estudios aplicados, 2016); circunstancias que han sido valoradas en la nación española donde se definen la detección, la identificación y la intervención como las pautas para la atención psicopedagógica a los escolares con dislexia (Martínez y Hernández, 2015); aunque es insuficientemente explicitado su tratamiento desde la superación profesional .

La necesidad natural de renovación de los aprendizajes precedidos como han sido referenciados en el epígrafe 1.1., lleva a comprender que la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia debe actuar en el nivel de conocimientos teórico-metodológicos que particularizan esta atención; argumento que se explica por la cercanía del maestro de Educación Primaria en relación con esta diversidad. Este parecer en la formación del profesorado en el escenario internacional, ha sido valorado como necesario por Grañeras, Villegas, Díaz y Vale (2013); intencionando para este proceso las manifestaciones cuantitativas (retraso lector de al menos dos años) y cualitativas de la “lectura disléxica” (decodificación fonológica y/o el reconocimiento) (Grañeras et al. 2013).

Al respecto, no todas las dificultades en el aprendizaje de la lectura pueden definirse como “dislexia” pues ella argumenta Fernández (2013) que es específica, estable y parcial del proceso de la lectura (p. 127); variabilidad que se expresa en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social donde las generadas en el orden biológico “deben ser tenidas en cuenta para explicar los nexos causales y no para anticipar o hacer predicciones sobre el futuro desarrollo y aprendizaje” (Leyva, 2016, p. 12).

Por el contrario, el “retraso lector” es valorado como la factura de la crisis lectora en la actualidad, es inespecífico y no se acoge a subtipos de dislexia pura (afectaciones en la ruta visual o fonológica); mas sus manifestaciones observables se expresan de forma integrada en ambas rutas que son típicas de la dislexia mixta.

Se advierte como una exigencia obligatoria para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria el nivel de conocimientos del

maestro sobre el diagnóstico escolar. Investigadores como Silvestre (2002) y Rico (2013) así lo reconocen desde la necesidad de que el maestro conozca dónde se detuvo el escolar en el proceso de asimilación de los conocimientos de acuerdo con los objetivos y las características psicopedagógicas de las edades con las que trabaja.

La caracterización psicopedagógica para los escolares con NEE en condiciones de inclusión educativa es definida como un aspecto de la dimensión diagnóstico escolar, cuya información final logra contextualizarse en la dimensión diagnóstico especializado (Zurita, 2016) por el enfoque multidisciplinar que caracteriza su evaluación, seguimiento y orientación para la atención educativa a los escolares.

En este sentido el maestro cuenta con la observación pedagógica, la entrevista, el estudio de documentos, el análisis del producto de la actividad y el estudio de caso como métodos para la evaluación del escolar, proceso que en los escolares con dislexia, entre otros aspectos, informan sobre el estado del reconocimiento-precisión, decodificación, eficacia y velocidad lectora así como, su comprensión.

Por cuanto la integración de las evaluaciones pedagógica, logopédica, psicopedagógica realizadas en la institución escolar enriquecidas por el diagnóstico especializado y/o clínico en el caso que se sugiera, permiten orientar un diagnóstico escolar con un carácter interdisciplinario e intersectorial, para la atención a los escolares con dislexia.

Estas particularidades se describen y se explicitan en la caracterización psicopedagógica, la cual transita por diferentes momentos que incluyen la preparación, organización, planificación, desarrollo y culminación de proceso

(Zurita, 2016), donde la participación conjunta entre los agentes educativos permite particularizar en las variabilidades del desarrollo de los escolares con dislexia caracterizados; aspectos que se jerarquizan en el diseño de la estrategia educativa individual para orientar desde la práctica educativa qué hacer en los contextos escolar, familiar y comunitario.

Esta singularidad confirma el valor de la actualización del maestro de Educación Primaria y el resto de agentes educativos, para conducir con una orientación inclusiva, preventiva y correctiva y/o compensatoria la atención educativa a los escolares con dislexia como consecuencia y resultado de los métodos para el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada.

Se concuerda con Castro (2018) en la necesidad de distinguir desde la formación del maestro de Educación Primaria los términos recursos, ayudas y apoyos pues en ocasiones tienden a ser homologados o, por el contrario, la esencia de uno se pondera con respecto al otro.

En el plano didáctico Guirado (2010) ha jerarquizado los recursos como un apoyo de carácter mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en términos educativos; Guerra (2011) enfoca la recursividad para el desarrollo de las buenas prácticas organizativas, diversificadas, enriquecidas y contextualizadas, en las que se integran los recursos, ayudas, apoyos y servicios educativos.

La ayuda pedagógica tiene su génesis en el enfoque histórico cultural (Rico, 2003; Akudovich y Guerra, 2005) y por consiguiente, la respuesta educativa la contiene mediante la mediación socioinstrumental y la concepción de la zona de desarrollo próximo (Guirado y Guerra, 2013). Su diseño representa el

procesamiento didáctico anticipado; el ajuste, la regulación de los cambios referentes a los apoyos (Guerra, 2005) y los tipos, los niveles de estructuración consiente (Akudovich, 2004) que pueden configurarse para los escolares con dislexia del tipo visual, verbal y tecnológica.

En el escenario internacional se ha definido que los escolares con dislexia presentan necesidades específicas de apoyo educativo (Grañeras et al., 2013, p. 4), término que explicita la necesidad en ellos de una atención fundamentada por los apoyos que brinden respuesta a las NEE asociadas con el proceso de orientación, la enseñanza de la lengua extranjera y el refuerzo curricular; este último, en función de la metodología y la evaluación.

Los apoyos educativos tiene sentido porque existen para satisfacer las NEE de los escolares, las que se concretan en la estrategia de atención educativa a través de sus formas, funciones, actividades y destinatarios. Estas se configuran por apoyos educativos de mediación, provisión de recursos, asesoramiento, cooperación y formación-preparación (Leyva, 2014, p. 53).

Se considera que los apoyos educativos para la atención a los escolares con dislexia constituyen el resultado de la mediación pedagógica, psicopedagógica y logopédica en la institución escolar; de la provisión de recursos organizativos, didácticos, materiales-curriculares y tecnológicos; así como del asesoramiento interdisciplinar sobre cómo y cuándo proveer los recursos para el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social.

En la escuela primaria la triada maestro, maestro logopeda y psicopedagogo escolar consolida la atención educativa a los escolares con dislexia como resultado de la configuración práctica de los apoyos sugeridos. En relación a ello Blanco y Recarey (2004) reflexionan que el maestro es el único agente

socializador preparado profesionalmente para dirigir la atención educativa desde su rol como educador profesional (p. 4); mientras que el maestro logopeda y el psicopedagogo escolar lo argumentan desde la atención especializada que dirigen.

Por su parte, el maestro logopeda actúa desde la integralidad de la labor preventiva, diagnóstica, correctiva-compensatoria y estimuladora del lenguaje (Fernández, 2012) y el psicopedagogo escolar en igual sentido, pero particularizado con el desarrollo del aprendizaje de los escolares con dislexia. Se considera que el maestro de Educación Primaria es el agente educativo rector de la atención educativa a los escolares con dislexia, justificado por la interrelación entre el contenido de su profesión, las tareas educativas e instructivas básicas que en este sentido desempeña y las acciones u operaciones en las que se materializan sus funciones específicas.

En tal sentido la atención educativa se complementa con la incidencia del resto de los agentes educativos y las agencias sociales a implicar lo cual conduce al buen hacer profesional como expresión de las adecuadas competencias profesionales del maestro, el psicopedagogo escolar, el maestro logopeda, entre otros; para asegurar, como bien explicita Parra (2002), el desarrollo de desempeños sociales deseables en el contexto particular de la actuación profesional.

En cambio, la complementación entre la formación-preparación y la cooperación intersectorial revela el tratamiento de la atención educativa en el proceso de superación profesional y el trabajo metodológico del maestro de Educación Primaria lo que permite ofrecer respuestas a sus necesidades a través de estos procesos.

Los estudios de Estévez (2015) y Martínez (2017) han revelado la necesaria articulación entre la superación profesional del maestro de Educación Primaria y el trabajo metodológico institucional y su influencia en la actividad científica. Sin embargo, en estas propuestas se pondera la dirección docente metodológica en relación con la científica metodológica; aunque no se argumenta desde la configuración práctica, el apoyo educativo asociado con la formación-preparación del maestro.

La respuesta educativa es considerada por Leyva y Barreda (2017) como: “el conjunto de procesos orientados a mejorar las condiciones de aprendizaje y desarrollo (...)” (p. 14) e incluye que es la clase la vía fundamental para concretar estas decisiones, donde el núcleo central de la respuesta educativa lo representa la ayuda pedagógica, ajuste que se explicita en la concepción y formulación de las tareas de aprendizaje.

En este sentido, valora Pilar (2013) el significado de su empleo en la clase desarrolladora; por cuanto, deben formularse atendiendo a los tres niveles de asimilación del objetivo (reproductivo, de aplicación y reproducción) para garantizar, desde las acciones y operaciones a desempeñar por los escolares con dislexia, su atención diferenciada; a partir de la articulación de estrategias de estimulación multisensorial, psicomotriz, de entrenamiento perceptivo y psicolingüístico, así como de expresión verbal, auditiva y de asociación visual.

Los aspectos analizados anteriormente constituyen los contenidos de la superación profesional del maestro de Educación Primaria, donde el nivel de aplicación de ellos en la atención educativa a los escolares con dislexia y en la formación-preparación de este maestro representa el propósito procedimental del proceso.

Estos aspectos se expresan en la actitud que en ellos refleje la atención educativa a los escolares con dislexia, como resultado del proceso de superación profesional; las que se hacen observables en el maestro de Educación Primaria por su percepción sobre las características esenciales de la atención, la significación afectiva-emocional que en él refleje este objeto actitudinal y su actuación como un factor que orienta o predispone el desempeño positivo que se necesita en la atención educativa a los escolares con dislexia.

Por otra parte, el modelo proyectivo para la escuela primaria sitúa a la comunidad con sus actores, sectores e instituciones al servicio de la atención educativa, el trabajo metodológico y la superación profesional. A pesar de que en esta propuesta no se representa el cómo de esta articulación, se identifica como positivo la inclusión de los recursos humanos, educativos, didácticos, organizativos, metodológicos y de nuevas tecnologías para mediar este propósito comunitario.

La participación de la comunidad ha sido insuficientemente revelada en la superación profesional del maestro de Educación Primaria como resultado de la investigación científica; sin embargo, como parte de las relaciones esenciales representadas por Manes (2005), incluye la socialización entre los agentes de cambio social y la escuela primaria rural en el diseño estratégico de la superación territorial.

Desde los estudios desarrollados por Estévez (2015) se reconoce en una de sus pautas el vínculo entre las instituciones educativas y la superación. En cambio, Martínez (2017) interrelaciona la discusión participativa, pero en el contexto escolar. Estos estudios restringen el alcance de la participación

comunitaria que, desde la teoría de la Educación para la participación (Riva, 2012), se pondera el protagonismo individual y/o colectivo para alcanzar el desarrollo de los cambios necesarios y las mejoras de la vida colectiva de la población de un territorio.

Por su parte, el GUCI-DL es un sistema que concreta la participación de la universidad en los hechos sociales donde las influencias intersectoriales en él se establecen entre el CUM, las instituciones y los actores de la comunidad (Pinar del Río, Encuentro Provincial sobre GUCI-DL, 2017); espacio que logra potenciarse con la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, pero desde un enfoque intersectorial.

Han reconocido Castell-Florit y López (2014) que la verdadera intersectorialidad es la que permite que los equipos de trabajo se apropien de nuevas concepciones mediante el uso de la inteligencia colectiva, lo cual deviene de la inclusión y la aceptación, en un mismo escenario, de actores procedentes de diferentes sectores (p. 24).

Este nivel de relaciones entre los sectores del MINED y MINSAP se ha concretado en la resolución conjunta educación-salud (1/97) de la cual han nacido 23 programas, entre los que se incluyen: el “Programa de atención médica pedagógica al educando y al trabajador de la educación”, “Para la vida” y “Educa tu hijo”; Por cuanto permite comprender; que la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia no logra concebirse fuera del alcance de estas influencias intersectoriales.

Otro aspecto de gran utilidad para el desarrollo de la intersectorialidad lo constituye el perfil demográfico alcanzado en los territorios la cual articula el modo de comprender y llevar a término una perspectiva de construcción colectiva (gestión) y la manera de hacer una ejecución efectiva, bien estructurada y conducida mediante las coordinaciones necesarias (gestionar).

De modo que la intersectorialidad es una forma de gestión que puede concretarse en el espacio de la superación profesional del maestro de Educación Primaria. Interrelaciones que se justifican por la propia naturaleza en que ambos se dirigen reconociendo el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación como las fases o etapas para la implementación de ambas.

En el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia resulta necesario el tratamiento hacia los desbalances de poder entre los diferentes sectores a implicar (MINSAP, MINED, MES, entre otros) y los esquemas de pensamiento que imprimen las distintas disciplinas pues la atención educativa a los escolares con dislexia ha recreado importantes confrontaciones disciplinares en relación con la naturaleza multifactorial de esta diversidad.

En función de explicar esta particularidad Frith (1997) elabora un modelo explicativo e integrador de la “dislexia”; en el cual se interrelacionan los niveles biológico (disfunción de naturaleza neurobiológica), cognitivo (déficit en el procesamiento de la información del tipo fonológico) y conductual (manifestaciones observables en los escolares). Sin embargo, esta complejidad no siempre encuentra ser analizada por las disciplinas científicas que comparten como objeto común, el estudio de los escolares con dislexia y la implementación de su atención.

En tal sentido, en muchos casos las diferencias entre las disciplinas son únicamente terminológicas y se reconoce que es difícil concebir, actualmente, una sola orientación disciplinar dado por el origen de la naturaleza multifactorial que particulariza a los escolares con dislexia.

Las características propias del proceso pedagógico de postgrado reconoce este nivel de relación, así como las objeciones que pueden generar su implementación en la superación profesional del maestro de Educación Primaria. Por consiguiente, se ha advertido que la intervención de varias disciplinas con diversos enfoques y objetos de estudio en la superación ha expresado contradicciones entre las ciencias (Bernaza, 2013); por ende, su implementación representa un desafío.

Estos obstáculos han sido ejemplificados en correspondencia con los procesos que desarrolla la Educación Superior, propósito donde Carvajal (2010) ha distinguido la falta de un lenguaje común, el egocentrismo intelectual, las publicaciones especializadas, los tiempos diferentes, las estructuras institucionales y los procedimientos existentes como los desafíos que orbitan en torno a la interdisciplinariedad.

Por tanto, puede constituir un referente en la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, las disciplinas científicas que se implican en el estudio del modelo educativo-psicopedagógico para la atención a los escolares con dislexia pues su espacio de realización se concreta en la institución escolar y se concuerda con Cogollos (2010) que estas disciplinas, deben tener un objeto de estudio propio bien definido y un método adecuado para su estudio.

La recomendación relativa a la normalización internacional de estadísticas sobre Ciencia y Tecnología (UNESCO, 1965) y la tabla de disciplinas científicas (s/f) relaciona como disciplinas de esta orientación en el área de las ciencias sociales y en la sección Educación (4300) respectivamente; a la Pedagogía, la Didáctica, la Psicología Educativa e implícita, en la categoría otras, la Logopedia.

En este propósito se concuerda que los nodos interdisciplinarios se exteriorizan desde la concepción del diseño curricular de la superación profesional hasta su expresión en la formación de los participantes (Añorga, 2013); lo que confirma su flexibilidad para la atención de los problemas multi-, inter- o transdisciplinarios actuales y/o prospectivos, así como las futuras colaboraciones y redes institucionales (Bernaza et al., 2013).

El análisis efectuado revela la necesidad de modelar con un enfoque interdisciplinar e intersectorial el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, donde la participación comunitaria subyace en estas relaciones y se revela mediante el intercambio de las mejores prácticas asociadas a la atención educativa a los escolares con dislexia.

Conclusiones del Capítulo 1

Los referentes que sustentan el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia corroboran la actualidad del tema, cuestión que se generaliza en las siguientes consideraciones:

La superación profesional del maestro representa un proceso que se dirige a la formación permanente donde la actualización sistemática de los conocimientos

teórico-metodológicos, procedimentales y actitudinales contribuyen al perfeccionamiento del desempeño profesional pedagógico, en respuesta al desarrollo socioeducativo actual y/o prospectivo.

El proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria en Cuba ha transitado desde su no reconocimiento hasta una actualidad que concreta un modelo descentralizado en función de él, el que se ha intencionado hacia las transformaciones devenidas para este subsistema educativo; singularidad que insuficientemente ha abordado la atención educativa a los escolares con dislexia.

La superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia ha sido un tema poco tratado en las investigaciones nacionales; sin embargo, se ha reconocido que por la naturaleza multifactorial de esta población infantil constituye un contenido complejo y controvertido; lo cual implica la necesaria orientación interdisciplinar e intersectorial para la modelación de una superación profesional con participación comunitaria.

CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO DEL ESTADO ACTUAL DEL PROCESO DE SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON DISLEXIA DEL MUNICIPIO DE CONSOLACIÓN DEL SUR, PINAR DEL RÍO

Se desarrolla en este capítulo la caracterización del estado actual del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia del municipio de Consolación del Sur, Pinar del Río; de modo que se presentan sus principales regularidades, como resultado de la aplicación de diferentes métodos y técnicas.

2.1. Selección y caracterización de la unidad de estudio y el grupo de observación

En la etapa de constatación del problema científico (2016-2017) se seleccionó como unidad de estudio los 14 maestros de la Educación Primaria que en el municipio de Consolación del Sur, Pinar del Río atienden educativamente escolares con dislexia. El 100% de los maestros son licenciados en Educación Primaria. De ellos el 57% son graduados del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención: Educación Primaria y el 85%, se desempeñan en escuelas primarias urbanas.

Es coincidente que el 36% son maestros de tercero y cuarto grados; en cambio el 28% son de quinto. En relación con la experiencia profesional el 79% acumulan entre diez y veinte años de profesión y el 71% cuenta con menos de cinco años en la atención educativa a los escolares con dislexia. En la tabla número uno se ilustran los datos anteriormente identificados.

Tabla 1. Caracterización del la unidad de estudio: maestros de Educación Primaria

	Maestros (Total:14)					Titulación		Años de experiencia			
	Por escuelas		Por grados					Profesional		Atención a los escolares con dislexia	
	Urbanas	Rurales	3ro	4to	5to			Lic.	MSc	≤10 ≥20	+ 20
Total	12	2	5	5	4	14	8	11	3	10	4
%	85	14	36	36	28	100	57	79	21	71	29
	Cantidad escolares por zonas de la demarcación territorial (Total:29)										
	Urbana						Rural				
	3ro	4to		5to			3ro	4to		5to	
	11	6		7			3	2		-	
	Total	24 escolares						5 escolares			
%	83						17				
	Promedio de escolares con dislexia por maestros ≈ 2										

Se conformó un grupo de observación integrado por 15 directivos representado por el decano, dos jefes de departamento de la Facultad de Educación Infantil, Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca” y el director del CUM de Consolación del Sur; así como, dos metodólogos de la Dirección Municipal de Educación (DME) y nueve directores de las escuelas primarias. El 100% de los directivos son licenciados; el 86% y el 13% ostentan la categoría académica de Máster y científica de Doctor en Ciencias Pedagógicas, respectivamente. En relación con la categoría docente universitaria, el 13% son profesores auxiliares y con igual valor se expresan los profesores titulares. El 46% poseen una experiencia profesional de más de 26 años de labor educacional y el 87%, entre 11 y 20 años en la dirección. Los valores referidos se representan, a continuación, en la tabla número dos.

Tabla 2. Caracterización del grupo de observación: directivos

Instituciones	Nivel de dirección				Categoría				Años de experiencia			
	Decano	J. Departamento	Metodólogo	Director	Académica y científica		Docente		Profesional		Dirección	
					Máster	Doctor	Auxiliar	Titular	15 a 25	+ 26	11a 20	+21
Facultad	1	2	-	-	3	2	1	2	2	1	2	1
CUM	-	.	-	1	1	-	1	-		1	1	-
DME	-	-	2	-	2	-	-	-	2	-	2	-
Escuelas primarias	-	-	-	9	7	-	-	-	4	5	8	1
Total	15				13	2	2	2	8	7	13	2
%	100				87	13	13	13	53	46	87	13

En la investigación se operacionalizó como variable: la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Los estudios realizados en el Capítulo I permitieron comprender que la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia representa: un proceso de transformación individual y colectiva como resultado de la actualización sistemática del maestro de Educación Primaria sobre los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales asociados, con el sistema de influencias educativas hacia estos escolares en el contexto de la escuela primaria actual.

La variable se operacionalizó en tres dimensiones: cognitiva, procedimental y actitudinal; resultado que se contempla en la tabla número tres.

Tabla 3. Operacionalización de la variable

Dimensiones	Indicadores
Cognitiva	1.1 Nivel de conocimientos sobre las definiciones de escolares con dislexia y con retraso lector. 1.2 Nivel de conocimientos asociado a las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia. 1.3 Nivel de conocimientos sobre los métodos para el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y el diseño de la estrategia educativa individualizada en los escolares con dislexia. 1.4 Nivel de conocimiento de las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia. 1.5 Nivel de conocimiento sobre el ajuste de la respuesta educativa en los escolares con dislexia.
Procedimental	2.1 Nivel de aplicación de los conocimientos conceptuales básicos para el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada en los escolares con dislexia. 2.2 Nivel de aplicación de los de apoyos en la atención educativa a los escolares con dislexia. 2.3 Nivel de aplicación de la respuesta educativa ajustada a los escolares con dislexia. 2.4 Nivel de aplicación de los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia, en formación-preparación del maestro.
Actitudinal	3.1 Nivel de percepción hacia la atención educativa a los escolares con dislexia. 3.2 Nivel de significación afectiva-emocional hacia la atención educativa a los escolares con dislexia. 3.3 Nivel de actuación asociado con la atención educativa a los escolares con dislexia.

Para la parametrización de las dimensiones e indicadores establecidos se empleó la siguiente escala de medición: Muy Adecuado, Bastante Adecuado, Adecuado, Poco Adecuado e Inadecuado (ver anexo 2).

2.2. Análisis de los resultados del diagnóstico inicial

El diagnóstico del estado actual de la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia se desarrolló en el curso escolar 2016-2017. Los resultados empíricos obtenidos fueron constados mediante la aplicación de los métodos: revisión documental, la observación científica y la entrevista.

Resultados del diagnóstico de la Dimensión 1 (Cognitiva)

Resultado de la revisión documental

Para la revisión documental se examinaron como fuentes: el plan de estudio “C” pues los maestros seleccionados son egresados de este plan, el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención: Educación Primaria y los sistemas de clases de los maestros (ver anexo 3).

a) Sobre el plan de estudio

El plan de estudio “C” alcanzó su autonomía en la formación del maestro de Educación Primaria en el curso escolar 1992-1993 en la provincia de Pinar del Río. Este plan incidió en el fortalecimiento de su formación inicial a partir de la experiencia acumulada para este proceso. El cual actuó con el precepto de que el egresado se formara para y desde la escuela.

Se hizo distintivo la concepción de las disciplinas docentes donde ocupó un papel esencial la implementación del diseño entre las relaciones intra e interdisciplinarias y su vínculo con la escuela primaria desde los componentes: académico, laboral e investigativo. Además, este plan se potenció con la fundamentación del perfil amplio en la formación de este maestro y con el fortalecimiento del trabajo político-ideológico.

Se apreció la inclusión de programas de asignaturas ajustados a las nuevas condiciones que se ejercían en la atención a los escolares con NEE en el contexto de la integración escolar. Por su parte, la asignatura “Fundamentos de la Pedagogía Especial” continuó en la formación de este maestro (segundo año) con 68 y 48 horas clases indistintamente, la cual quedó reducida a 12 horas clases presenciales en la etapa de universalización.

Posteriormente, fue sustituida por la asignatura “Diagnóstico y Diversidad” (segundo año), como parte de la disciplina Fundamentos Científicos de la Educación; la que se distribuyó en 18, 26 y 36 horas clases en relación con el desarrollo, en que se organizó. En ella se recrearon contenidos asociados con las dificultades en el aprendizaje desde la atención a la diversidad (tema dos).

En este apartado se incluyeron las principales manifestaciones, clasificaciones y procedimientos para la corrección y/o compensación de los escolares con dislexia de tipo óptica, sensorial y motriz; aunque, desarticulada con el sistema de influencias educativas asociadas a su atención.

La disciplina de Lengua Española (plan “C” ajustado) contribuyó al análisis de los errores más frecuentes en el proceso de la lectoescritura desde la asignatura “Comunicación” (primer año) y la asignatura, “Metodología de la enseñanza de la Lengua Española” (primer y segundo años), con 36 horas clases, continuó asumiendo el cómo de este proceso. Sin embargo, resultó insuficiente la propuesta de alternativas didácticas para la atención a las DEA de la lectura.

b) Sobre el programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención: Educación Primaria.

El programa de la maestría se estructuró en tres módulos. Los dos primeros fueron comunes para todas las menciones y contenían los fundamentos de la investigación educativa y los fundamentos de las Ciencias de la Educación.

En relación con el módulo mención: Educación Primaria se reveló que en el curso: Desarrollo de capacidades de la comunicación oral y escrita (tema dos: “Discordancias que se presentan en el idioma español y su tratamiento”) se abordaron algunas contrariedades en la didáctica del proceso de aprendizaje de la lectoescritura; sin embargo estas necesidades no se hicieron relacionar con las particularidades que este debe alcanzar en la atención educativa a los escolares con dislexia.

Por su parte el tema cuatro (“Nuevos recursos para la enseñanza de la lengua española en la Educación Primaria”) de este mismo curso, se presentaron contenidos sobre el diagnóstico y la evaluación de los componentes de la lengua materna; así como las estrategias de aprendizaje para el trabajo con sus diferentes componentes, pero su intención incidía en el tratamiento de la escritura y sus errores. Aspecto que se visualizó en la actividad integradora del curso que proponía la planificación de una clase de la Lengua Española con énfasis en el uso de las nuevas tecnologías.

Se examinó que en estas temáticas no se explicitaron contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia, destino que igualmente alcanzaron los cursos optativos propuestos.

c) Sobre el sistema de clases

Se analizaron 14 sistemas de clases donde se verificó que los indicadores fueron evaluados de poco adecuado (ver anexo 3^a). En este sentido, los de más bajo índice se relacionaron con el nivel de conocimiento asociado con las necesidades específicas de apoyo educativo en los escolares con dislexia (con un índice = 0,21) y el ajuste de su respuesta educativa (con un índice = 0,22).

Comportamiento que se corroboró en el diseño de las tareas de aprendizaje; las que se planificaron con el mismo volumen y complejidad tanto para los escolares con dislexia como para los que presenta retraso lector.

Por cuanto, se enunciaron imprecisiones sobre los aspectos que distinguen la concepción de la respuesta educativa ajustada a las variabilidades en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social de los escolares con dislexia. No obstante, un maestro de forma de adecuada logró articular la provisión de recursos didácticos, organizativos y materiales-curriculares con el empleo de estrategias de estimulación multisensorial y psicomotriz.

Se apreció en cuatro clases (29%) el conocimiento sobre algunos recursos organizativos asociados con la entrega previa de los textos y la estimulación multisensorial en la formulación de las tareas de aprendizaje. En cambio, el 21% de los maestros recurrieron indistintamente a la lectura de los enunciados y a la presencia de formatos alternativos al texto escrito para la evaluación.

En el sistema de clases analizados un maestro alcanzó la evaluación de adecuado (8%), siete de poco adecuado (50%) y seis de inadecuado (42%), como resultado del nivel de conocimiento teórico-metodológico para la atención.

Resultado de la observación a clases

Se realizó la observación a clases mediante la implementación de una guía dirigida a este proceso (ver anexo 4). Se evidenció que la totalidad de los indicadores fueron evaluados de poco adecuado; donde los que medían el nivel de conocimiento sobre las definiciones de dislexia y retraso lector (con un índice = 0,24), las necesidades específicas de apoyo educativo (con un índice = 0,21) y la respuesta educativa (con un índice = 0,21) resultaron los de más bajo índice (ver anexo 4^a).

El poco adecuado nivel de conocimientos de los maestros sobre las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia se manifestó en la formulación de las tareas de aprendizaje, las que se concibieron con el mismo alcance tanto para los escolares con dislexia como para los que presentan retraso lector.

Exclusivamente en el 100% de las clases se incluyeron tareas para el nivel reproductivo, mediadas por el empleo de estrategias de estimulación multisensorial. Por su parte, el reconocimiento-precisión y decodificación de los signos gráficos del lenguaje (57%) y la comprensión lectora (36%) representaron los subprocesos lectores reconocidos para la atención diferenciada, en los que la eficacia y la velocidad lectora resultaron inadecuadamente enunciadas.

Se reveló el desconocimiento sobre la provisión de recursos organizativos, didácticos, tecnológicos y materiales-curriculares en función del diseño de la lectura ajustada; aspectos que se concretaron en el 100% de las clases; donde se mostró exclusivo el trabajo con el texto y el cuaderno de trabajo, aunque en

tres clases (22%) fue asistemática la inclusión de formatos alternativos al texto escrito.

De los 14 maestros observados, ocho demostraron un nivel de conocimiento teórico-metodológico poco adecuado (58%) y seis (42%) de inadecuado.

Resultados de la entrevista

Se aplicó una guía de entrevista (ver anexo 5) a los 14 maestros de Educación Primaria. Se evidenció un comportamiento de poco adecuado en la evaluación de los indicadores sugeridos (ver anexo 5^a). Los de más bajo índice se relacionaron con el nivel de conocimiento sobre las definiciones de dislexia y retraso lector (con un índice = 0,24), las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia (con un índice = 0,24) y la respuesta educativa (con un índice = 0,25). El 100% de los maestros de Educación Primaria enunciaron algunos aspectos distintivos de los escolares con dislexia vinculados con su actividad profesional.

“Los escolares con dislexia tienen DEA de la lectura”, “parecen desinteresados para leer” e “impresionan ser un escolar inteligente”; representaron las expresiones más frecuentes emitidas por los maestros.

Por el contrario, el 85% manifestaron desconocimiento acerca de la definición de escolares con retraso lector, homologándola como una manifestación propia de la “dislexia”. La totalidad de los maestros abordaron las características del aprendizaje de la lectoescritura, pero desarticulada con las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia e igualmente reconocieron la importancia del diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa; el 14% de los maestros entrevistados argumentaron de forma adecuada esta relación; aspecto que resultó poco adecuado en el 64%.

En relación con las necesidades específicas de apoyo educativo a los escolares con dislexia, el 71% de los maestros de forma general expresaron “que los apoyos educativos son para los escolares”; criterio que si bien reconoce a quienes va dirigido el sistema de influencias educativas se apreciaron en sus explicaciones las carencias sobre el papel de los agentes educativos y las agencias sociales de la demarcación territorial para la atención.

En tal sentido, declararon los maestros que “el logopeda orienta unos elementos y el psicopedagogo otros” y “que es difícil unir y/o integrar lo que recomiendan los especialistas”; posiciones que hicieron inferir un tratamiento multidisciplinario e interinstitucional entre la atención especializada (maestro logopeda y el psicopedagogo escolar) y la educativa para los escolares con dislexia.

Por su parte, el 42% han accedido al proceso de superación profesional en temáticas relacionadas con elementos teórico-metodológicos de las didácticas particulares, los fundamentos psicopedagógicos para el diagnóstico escolar, los métodos para la enseñanza de la lectura y la atención educativa a la diversidad; contenidos en los que no se particularizó la atención educativa a los escolares con dislexia.

El 100% consideró necesario superarse en la atención educativa hacia estos escolares. De ellos el 58% se refirieron a los aspectos asociados con el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individual; mas el 71% incluyeron las necesidades específicas de apoyo educativo y su concreción en la clase.

En tal sentido nueve maestros (64%) poseen un nivel de conocimiento teórico-metodológico poco adecuado y cinco (36%) inadecuado.

La guía de entrevista aplicada a los 15 directivos seleccionados (ver anexo 6) permitió constatar estas informaciones. En ella se reveló que los indicadores evaluados se comportaron de poco adecuado (ver anexo 6^a), donde los de más bajo índice se asociaron con el nivel de conocimiento sobre las definiciones entre dislexia y retraso lector (con un índice = 0,24), las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia (con un índice = 0,27) y sus necesidades específicas de apoyo educativo (con un índice = 0,29).

El 46% argumentaron la importancia del conocimiento de las diferencias entre los escolares con dislexia y con retraso lector, como base para la ejecución de las acciones educativas a proyectar en la estrategia educativa individualizada.

En relación con el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa, dos directivos (13%) consideraron de adecuado el nivel de conocimiento; no obstante, el 100% reconocieron la complejidad de estos contenidos para el maestro de Educación Primaria y el resto de los agentes que se implican en la atención educativa, al distinguirse en sus expresiones, “el nivel de conocimientos que se necesita para trabajar colectivamente en la atención”; como resultado de la articulación entre “el diagnóstico escolar, especializado y clínico”.

El 66% valoraron las carencias del maestro en la determinación de las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia y su atención desde el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador. Por cuanto, el 87% de los directivos evaluaron de poco adecuado su respuesta educativa.

Consideraron 13 directivos (87%) que los maestros poseen un nivel de conocimientos teórico-metodológicos de poco adecuado y dos (13%) de inadecuado.

El empleo de la regla de decisión (ver anexo 2 en su final) posibilitó la ejecución de la **triangulación metodológica** de los instrumentos empleados en la medición de la dimensión cognitiva. Ello verificó una evaluación de poco adecuado con un índice = 0,33 (ver anexo 7). Los indicadores más afectados se asociaron con el nivel de conocimientos sobre las definiciones de dislexia y retraso lector, las necesidades específicas de apoyo educativo en los escolares con dislexia y su respuesta educativa, evaluadas de poco adecuado, con un índice = 0,25.

Resultados del diagnóstico de la Dimensión 2 (Procedimental)

Resultado de la revisión documental

Se aplicó la revisión documental a las fuentes: RM 200/2014, planes anuales de superación profesional y de trabajo metodológico, caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias educativas individualizadas de los escolares con dislexia; así como el sistema de clases de los maestros de la Educación Primaria.

a) Sobre la RM 200/2014

Se pudo constatar que representan exigencias de la RM 200/2014 la calidad del proceso educativo, la preparación y el desempeño profesional de los maestros (capítulo I, artículo 2); además instituye que las sesiones que se planifiquen deben contribuir a despertar el interés por la superación profesional (capítulo VI, artículo 72) y constituir objeto de su control a partir de los resultados de la superación y la investigación (capítulo VI, artículo 77).

Se corroboró que este documento hace evidente y se declara como prioridad, la relación entre la superación profesional y el trabajo metodológico sin embargo, no se establece cómo gestionarlas en función de integrar los actores y sectores para la integralidad del proceso.

Por consiguiente, se enunció la responsabilidad de los rectores, decanos, jefes de departamentos (capítulo II, artículo 14), metodólogos (capítulo II, artículo 20), directores y jefes de ciclos (capítulo II, artículo 22) en la superación profesional del maestro en la que se incluye, pero cuando se considere oportuno, la asesoría de los especialistas del CDO (capítulo IX, artículo 92.d) hacia las estructuras metodológicas.

En la resolución resultó insuficiente la descripción del papel de los especialistas (maestro logopeda y psicopedagogo escolar) para la preparación del maestro de Educación Primaria, al no explicitarse en ellos la función orientadora; aunque se infiere su inclusión a partir de los documentos para el control metodológico del maestro logopeda (capítulo IX, artículo 90).

En relación al contenido del trabajo metodológico se abordó que la preparación del maestro constituye su finalidad (capítulo III, artículo 24), en este sentido, se incluyeron como temáticas fundamentales, entre otras, el diagnóstico integral, el trabajo diferenciado y la atención a las diferencias individuales (capítulo III, artículo 24.f,h); sin embargo, no se ejemplificaron en el documento su tratamiento desde las direcciones docente metodológica y científico metodológica en que se organiza este sistema.

Resultó significativo que a diferencia de otros, el maestro de Educación Primaria puede tener cuatro o más horas semanales para su preparación individual o colectiva (capítulo IV, artículo 30.d), justificado por la complejidad

de su labor y el número de asignaturas que imparte; aunque se precisa contar, en los centros, con la cobertura necesaria para la utilización de las variantes a emplear.

b) Sobre el plan anual para la organización de la superación profesional (Facultad de Educación Infantil) y el trabajo metodológico (DME y de las escuelas primarias) Se confirmó en el 100% de los planes analizados ausencias de temáticas asociadas con la atención educativa a los escolares con dislexia. Las propuestas, por lo general, se dedican a la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas priorizadas y al trabajo preventivo desde la atención a la diversidad.

Además, resultó insuficiente la articulación entre las formas de superación y de trabajo metodológico, el tratamiento interdisciplinar y la participación de los actores y los sectores de la comunidad, a favor de potenciar los referidos procesos.

c) Sobre la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada en los escolares con dislexia

Se analizaron las 29 caracterizaciones psicopedagógicas de los escolares con dislexia del municipio de Consolación del Sur, unido a las estrategias educativas individualizadas. Por su parte, en el 100% de las caracterizaciones se corroboraron impresiones asociadas con el desarrollo de este proceso; insuficiencias que se argumentaron por la comunicación desarticulada entre los agentes educativos implicados en el proceso de diagnóstico escolar.

Solo en nueve caracterizaciones (31%) se integraron los resultados de la evaluación psicopedagógica, pedagógica y logopédica (diagnóstico escolar). En las que el estado de la ejecución lectora logró particularizarse atendiendo al

comportamiento de sus niveles sensoriomotor y semántico, aunque con algunas imprecisiones, en relación con el reconocimiento-precisión-decodificación, fluidez y comprensión lectora.

Se incluyeron en el 100% de las caracterizaciones el tipo de “dislexia”, las que fueron nominadas por el criterio tradicional de clasificación (del tipo acústica el 63% de los escolares y el 37%, óptica). En cambio, la descripción de las variabilidades en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social que generan sus NEE resultaron insuficientemente descritas en el informe diferenciado, así como la comorbilidad de síntomas que coexisten en el escolar.

Por su parte, la estrategia educativa individualizada evidenció estos resultados, a partir de la jerarquización de las necesidades específicas de apoyo educativo en los escolares con dislexia y sus correspondientes acciones. En el 100% de ellas, se incluyeron algunas configuraciones relacionadas con la mediación logopédica y psicopedagógica, el asesoramiento y la provisión de recursos; aunque en solo 13 estrategias (44%) se explicitó la provisión de recursos, pero dirigida a las adaptaciones en la evaluación.

Resultó distintiva la no inclusión de los apoyos educativos orientados con la formación-preparación de los implicados en la atención y la cooperación entre los agentes y agencias a implicar en esta garantía.

En efecto, la acción integrada y multidisciplinaria entre el modelo clínico y el educativo-psicopedagógico para la atención a los trastornos del aprendizaje en Cuba no logró, desde la prolongación de sus influencias, el empleo de los recursos comunitarios en el diagnóstico, la caracterización y la estrategia educativa en los escolares con dislexia.

d) Sobre el sistema de clases

Se analizaron 14 sistemas de clases en los que se pudo comprobar que los indicadores fueron evaluados de poco adecuado, con excepción del nivel de aplicación de la respuesta educativa, valorado de inadecuado (con un índice = 0,19), donde el de más bajo índice en la escala de poco adecuado se relacionó con el nivel de aplicación de los contenidos como resultado de la formación-preparación del maestro (con un índice = 0,21).

Por consiguiente se apreció en el 79% de los sistemas de clases analizados un poco adecuado nivel de aplicación entre los conocimientos conceptuales de los escolares con dislexia, los resultados del diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada en relación con la concepción y formulación de las tareas de aprendizaje.

Llama la atención el tratamiento preferencial, con un nivel reproductivo, a la parte técnica de la lectura (nivel sensomotor) mediante el empleo de acciones y operaciones dirigidas al análisis y síntesis de la composición sonora de las palabras, la percepción y representación visoespacial y la interrelación entre los analizadores motor, visual y auditivo en la lectura.

Por el contrario, un maestro (8%) de forma adecuada incluyó indistintamente en el ajuste de la respuesta educativa, recursos didácticos y tecnológicos para compensar la información escrita con otra complementaria de carácter audiovisual (videos, dibujos, gráficos); así como, recursos curriculares y organizativos dirigidos, en las tareas, a suprimir la fatiga que puede provocar el acto lector.

Se corroboró en el 71% de los sistemas de clases analizados un diseño inadecuado de la respuesta educativa. Por cuanto no se previó el recursismo

necesario para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia, asociada con el uso de recursos tecnológicos, organizativos o materiales-curriculares en las clases.

Se evaluaron nueve sistemas de clases de los maestros de poco adecuado (64%) y cinco de inadecuado (36%).

Resultado de la observación a clases

Se confirmó que los indicadores establecidos para la observación a clases de los maestros de Educación Primaria obtuvieron una evaluación de poco adecuado; aunque el indicador nivel de aplicación de la respuesta educativa se mostró de inadecuado (con un índice = 0,19) y el de más bajo índice en la escala de poco adecuado, se relacionó con el nivel de aplicación de los contenidos asociados con la atención como resultado de la formación-preparación (con un índice = 0,21).

El nivel de aplicación de los conocimientos conceptuales básicos para el desarrollo del diagnóstico, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada en los escolares con dislexia se evaluó de poco adecuado.

Estos resultados se confirmaron mediante la orientación, ejecución y control de las tareas de aprendizaje, en las que se brindó mayor tratamiento al nivel sensoriomotor en la lectura, respecto al nivel semántico. Sin embargo, se incluyeron algunas alternativas organizativas por el 57% de los maestros asociados, con el adecuado entorno educativo (estructurado, previsible y ordenado) y la ubicación de los escolares en el espacio áulico (alejados de los estímulos distractores) en el 21%.

El 64% de los maestros abordaron la atención educativa a los escolares con dislexia homologada a los escolares con retraso lector; además resultó poco adecuado el empleo de los apoyos educativos en el ajuste a la lectura adaptada. Con igual valor los maestros orientaron, inadecuadamente, la ayuda pedagógica al no incluir pautas o señales visuales concretas para la asimilación (nivel reproductivo, de aplicación y de creación) de los objetivos lectores del grado, desde la implementación de la respuesta educativa.

En la observación a clases 11 maestros (79%) obtuvieron una evaluación de poco adecuado y tres (21%) de inadecuado.

Resultado de la entrevista

Se confirmó en la entrevista efectuada a los maestros de Educación Primaria, que los indicadores establecidos fueron evaluados de poco adecuado. De ellos, el nivel de aplicación de los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia, en la formación-preparación del maestro, representó el indicador con más bajo índice (con un índice = 0,18).

Resultó coincidente la evaluación de adecuado en dos maestros (21%) sobre el nivel de aplicación del diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada; a partir de los aspectos que definen su concepción, para los escolares con dislexia.

El 50% ejemplificó de forma poco adecuada la inclusión de los apoyos educativos para la atención a los escolares con dislexia. En este sentido abordaron el asesoramiento y la mediación logopédica y psicopedagógica como configuraciones prácticas de los apoyos en la referida atención.

Fueron evaluados de poco adecuado el 79% de los maestros en relación con el nivel de aplicación de la respuesta educativa; sentido en el que se pondera

como mayores necesidades la concepción de las tareas de aprendizaje ajustada a las particularidades de los escolares con dislexia y por consiguiente, el tratamiento de ayuda pedagógica.

En el 57% de los maestros resultó inadecuada la aplicación de los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia, desde el proceso de formación profesional, el cual se argumentó, por la ausencia de estos contenidos en el proceso de superación profesional, por cuanto no brindó respuesta a las necesidades que se definieron en los cortes evaluativos desarrollados.

Se abordó que el conocimiento que poseen para la atención educativa a los escolares con dislexia ha sido consecuencia del proceso de formación inicial (100%); así como del resultado de la orientación y preparación metodológica realizada por el maestro logopeda y el psicopedagogo escolar (79%), en la cual no se vincularon otros agentes o actores comunitarios para el desarrollo de este fin.

Por el contrario, incluyeron que en estos procesos no se han cubierto todas las necesidades de preparación, pues manifestaron, “que no hay espacio para el despacho”, “la mayoría de las veces el intercambio es sobre lo que no se hizo” y “que deben incidir la atención especializada del logopeda y el psicopedagogo escolar, en el mismo momento”.

De los 14 maestros entrevistados, diez obtuvieron la categoría de poco adecuado (71%) y cuatro de inadecuado (29%).

La guía de entrevista aplicada a los 15 directivos corroboró una evaluación de poco adecuado en los indicadores propuestos. De ellos, los de menor índice se hicieron corresponder con el nivel de aplicación de los apoyos educativos (con

un índice = 0,24); así como, la aplicación de los contenidos asociados con la atención educativa en la formación-preparación del maestro (con un índice = 0,23).

El 53% de los directivos valoraron de poco adecuado el desarrollo del diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa; evaluación que fue coincidente en el 60% de ellos, pero relacionada con la aplicación de los apoyos y la respuesta educativa a los escolares con dislexia.

En este sentido, el 100% reconoció que la superación profesional del maestro de Educación Primaria alcanza una orientación territorial, argumentado por las relaciones entre los centros formadores y las escuelas primarias. En sus valoraciones expresaron que las necesidades de superación profesional del maestro se derivan del balance del trabajo metodológico y que a partir de este, la Dirección Provincial de Educación solicita a la universidad en qué contenidos incidir mediante la superación profesional.

Los directivos entrevistados concordaron que el diagnóstico, las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia y su respuesta educativa han sido insuficientemente tratados en el proceso de formación profesional del maestro de Educación Primaria; como resultado de la formación inicial y permanente, así como en el trabajo metodológico y la atención especializada. En cambio, en los últimos cinco años, la superación profesional se ha intencionado hacia las didácticas particulares.

El 73% consideró la necesidad de incluir otros profesionales para compartir recursos de colaboración dirigidos a la superación profesional. Criterio que fue abordado desde el reconocimiento del perfil demográfico alcanzado en los

territorios; donde no ha sido empleado este valor en las acciones de superación; de igual manera se refirieron al tratamiento interdisciplinar para abordar la atención educativa a la diversidad, a partir de las formas organizativas empleadas.

El 73% ejemplificó que las clases demostrativas, abiertas y el taller (73%) han resultado las formas de trabajo metodológico más empleadas y los cursos en la superación profesional (60%), en las que no se abordó la aplicación de los conocimientos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia en el diseño de la superación profesional.

Cuatro directivos (26%) plantearon que usualmente el maestro de Educación Primaria atiende sus necesidades para la atención educativa a los escolares con dislexia mediante la autopreparación, que como expresa un directivo (6%) “nace de la preocupación que tenga algún maestro”; cuya pertinencia fue aprobada por el 100% de los entrevistados.

En relación a las dificultades asociadas a este particular el 66% lo atribuyeron a la desarticulación entre las necesidades de actualización sistemática del maestro, su respuesta en el diseño estratégico del proceso de superación profesional (segmento provincial y municipal) y su vínculo con el trabajo metodológico.

Valoraron ocho directivos (53%) como poco adecuado el nivel de aplicación de los conocimientos del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia y seis (47%) de inadecuado.

La **triangulación metodológica** de los instrumentos aplicados permitió constatar que la dimensión procedimental fue evaluada de poco adecuado con un índice = 0,33 (ver anexo 7), donde los indicadores más afectados se

relacionaron con el nivel de aplicación de los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia en la formación-preparación del maestro de Educación Primaria (con un índice = 0, 23), unido con la respuesta educativa para la citada atención (con un índice = 0, 22).

Resultados del diagnóstico de la Dimensión 3 (Actitudinal)

Resultado de la revisión documental

La revisión documental se aplicó al sistema de clases del maestro de Educación Primaria.

a) Sobre el sistema de clases

El estudio efectuado reveló que los indicadores propuestos se evaluaron de poco adecuado. En esta relación el nivel de significación afectiva-emocional y de actuación para la atención educativa a los escolares con dislexia representaron los indicadores con más bajo índice (con un índice = 0,38).

Se corroboraron algunas imprecisiones sobre el cumplimiento de las orientaciones de los especialistas (maestro logopeda y psicopedagogo escolar) y en la actualización sistemática del maestro a favor de suprimir las vaguedades y las ambigüedades en relación con estos contenidos.

Esta consecuencia se expresó por la insuficiente estimulación de las condiciones de aprendizaje (tareas de aprendizajes ajustadas en volumen, complejidad, que impliquen la participación de varios analizadores, concepción de las ayudas, entre otras) a favor de los cambios educativos que se requieren para la atención educativa; sin embargo, esta generalidad fue considerada en cuatro sistemas de clases (29%).

Se evaluaron cuatro sistemas de clases de adecuado (28%), nueve de poco adecuado (64%) y uno de inadecuado (8%).

Resultado de la observación a clases

La observación a clases demostró una evaluación de poco adecuada en los indicadores establecidos, donde todos obtuvieron el mismo índice de afectación (con un índice = 0,38), valor que resultó coincidente con el obtenido en el análisis del sistema de clases asociado con el nivel de significación afectiva emocional y de actuación para la atención educativa.

El 64% de los maestros observados demostraron una percepción y significación afectiva-emocional positiva en relación con el respeto por la enseñanza-aprendizaje de los escolares con dislexia; aunque el nivel de actuación, en el 71% de ellos, no se orientó hacia la potenciación de las condiciones para el aprendizaje de estos escolares.

Criterio que se reveló por el cumplimiento de las orientaciones de la atención logopédica y psicopedagógica por el maestro, en relación con la atención a los escolares con dislexia en la clase.

Fueron evaluados cuatro maestros en la observación a clases de adecuado (28%), nueve de poco adecuado (64%) y uno de inadecuado (8%).

Resultado de la entrevista

Los indicadores propuestos en la entrevista a los maestros mostraron una evaluación de poco adecuado. En tal sentido los indicadores más afectados lo constituyeron el nivel de significación afectiva-emocional y la actuación (con índice = 0,29).

En este valor incidieron los criterios expresados por seis maestros (43%); donde si bien reconocieron su responsabilidad en la atención educativa a los escolares con dislexia, también manifestaron “que les resulta muy compleja la atención”.

El 21% de los maestros entrevistados otorgaron esta responsabilidad, la atención educativa a los escolares con dislexia, al maestro logopeda y al psicopedagogo escolar, incluyendo “la carga laboral” o “la diversidad de escolares que atienden” como argumentos que “interfieren” en la atención educativa a los escolares con dislexia y con ella, su autopreparación. Sin embargo, el 100% de los maestros asumieron sus necesidades de superación profesional para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Fueron evaluados tres maestros de adecuado (22%), cinco de poco adecuado (36%) y seis de inadecuado (42%).

Los indicadores propuestos en la entrevista a los directivos se evaluaron de poco adecuado, donde igualmente los más afectados se asociaron con el nivel de significación afectiva-emocional y la actuación (con un índice = 0,30).

La totalidad de los directivos concordaron que la atención educativa es parte de las tareas básicas que se instituyen para el maestro. En consecuencia el 79% refirió que la poca adecuada percepción, significación afectiva-emocional y actuación de los maestros para la atención educativa a los escolares con dislexia es expresión del nivel de conocimientos teórico-metodológicos que sobre este particular tienen y que esta peculiaridad también incide en ellos por las limitaciones que igualmente poseen para demostrar, “cómo atender”, desde la influencia de los procesos que dirigen.

Los directivos evaluaron que el nivel de percepción, significación afectiva-emocional y actuación es adecuado en un maestro (8%), poco adecuado en siete (49%) y en seis inadecuado (43%).

La **triangulación metodológica** a los instrumentos aplicados a la dimensión actitudinal permitió evaluarla de adecuado con un índice = 0,41 (ver anexo 7);

donde los indicadores nivel de significación afectiva-emocional (con un índice = 0,33) y de actuación (con un índice = 0,34) resultaron los de más bajo índice.

La triangulación metodológica realizada a la variable constató una evaluación de poco adecuado (con un índice = 0,33). Por su parte, las dimensiones más afectadas fueron la cognitiva y la procedimental; ambas con un índice de 0,33 como se muestra en la siguiente figura.

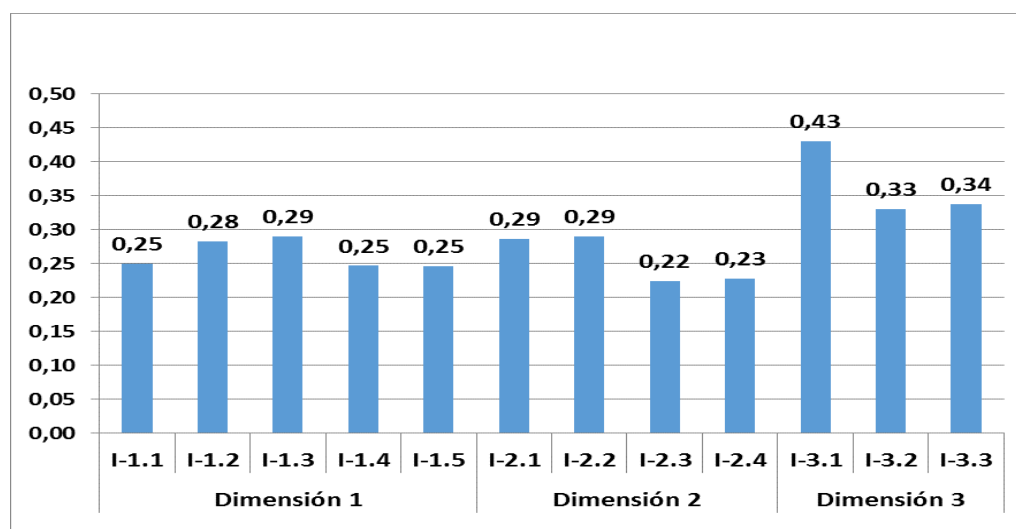


Figura 1. Comportamiento de los indicadores a partir de la triangulación metodológica

Nota: Dimensión 1: cognitiva (I-1.1 definiciones dislexia y retraso lector, I-1.2 variabilidades en el desarrollo, I-1.3 diagnóstico escolar, caracterización psicopedagógica y estrategia educativa, I-1.4 necesidades específicas de apoyo educativo, I-1.5 respuesta educativa). Dimensión 2: procedimental (I-2.1 diagnóstico escolar, caracterización psicopedagógica y estrategia educativa, I-2.2 apoyos educativos, I-2.3 respuesta educativa, I-2.4 formación-preparación). Dimensión 3: actitudinal (I-3.1 percepción, I-3.2 significación, I-3.3 actuación).

El análisis de los resultados obtenidos en la triangulación metodológica permitió identificar las siguientes regularidades.

- ♦ El proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia no ha brindado tratamiento al nivel de conocimientos teórico-metodológicos asociados con la referida atención.
- ♦ En el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia es insuficiente el nivel

de aplicación de los conocimientos conceptuales básicos para el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica, la estrategia educativa, los apoyos y su respuesta educativa.

♦ En la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia no ha logrado la articulación entre la formación inicial, la superación profesional y el trabajo metodológico diseñado.

♦ En la superación profesional del maestro de Educación Primaria es insuficiente la orientación interdisciplinaria e intersectorial para la atención educativa a los escolares con dislexia.

♦ En la superación profesional ha resultado poco adecuado el nivel de actuación del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Conclusiones del Capítulo II

El diagnóstico del estado actual del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia del municipio Consolación del Sur, Pinar del Río, posibilitó determinar las siguientes consideraciones.

La superación profesional del maestro de Educación Primaria se modela de acuerdo con el carácter descentralizado con que se define actualmente; sin embargo, ha resultado poco adecuado la actualización sistemática sobre los aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales necesarios para la atención educativa a los escolares con dislexia, como resultado del diseño estratégico de la superación profesional y el estado de las relaciones interdisciplinarias e intersectoriales para esta garantía.

CAPÍTULO III. MODELO DIRIGIDO A LA SUPERACIÓN PROFESIONAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LOS ESCOLARES CON DISLEXIA DEL MUNICIPIO CONSOLACIÓN DEL SUR, PINAR DEL RÍO

En el capítulo que a continuación se presenta, en un primer momento se abordarán los fundamentos teóricos y la estructura del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia y posteriormente, los resultados obtenidos a partir de la valoración teórica y su implementación práctica.

3.1. El modelo en la investigación pedagógica

El modelo como resultado científico ha sido empleado en disímiles aplicaciones y ha encontrado en la investigación pedagógica una tendencia y un lugar importante a favor de enriquecer las propuestas de las prácticas educativas (González, 2001; Nieto, 2005; Valle, 2012 y Puentes, 2013).

Este término ha sido definido entre otros estudiosos, por Sheptulin (1983), Shtoff (1983), Álvarez de Zayas (1996), Añorga (1999), Valcárcel (2001) y Valle (2007). Contribuciones que han permitido examinar las funciones, propiedades y relaciones a favor de la investigación pedagógica, donde se ha reconocido como la forma superior de construcción teórica (Añorga, 1999 y Puentes, 2013).

El modelo ha sido considerado como la reproducción o representación de algunas propiedades y relaciones del objeto que se investiga (Sheptulin, 1983; García, 1992, 1994; Ruiz, 2002 y Sierra, 2003), el cual debe dar una nueva información (Shtoff, 1983; Álvarez de Zayas, 1996; Añorga, 1999 y Valcárcel, 2001) y permitir la reproducción simplificada de la realidad que se estudia (Pérez y Nocedo, 1998).

Por consiguiente, ha sido nominada como una construcción teórica, que se concibe para simplificar la realidad o parte de esta (conexión teoría y realidad), la cual se da en los plano mental (abstracción), material (reproducción o representación) o mixto (ambos planos) y, por ende, constituye un medio de obtención.

En este sentido, Valle (2012) define que el modelo en la investigación pedagógica constituye: “la representación de aquellas características esenciales del objeto, de cómo puede ser cambiado e implementado, así como evaluado, lo que permite descubrir y estudiar las nuevas relaciones y cualidades con vistas a la transformación de la realidad” (p. 139).

Se asumen las consideraciones ofrecidas por este investigador, así como la estructuración del proceso que se sigue para llegar a él, mediante la modelación. En este propósito se relacionan como acciones la definición del objeto de modelación, la determinación de sus regularidades y características esenciales, así como la conformación, materialización, aplicación y representación definitiva del modelo y con él, la extrapolación del nuevo resultado.

Estas consideraciones permiten comprender que el modelo en la investigación pedagógica actúa en la modificación del objeto de estudio en relación con su funcionamiento y desarrollo, donde se revelan las nuevas cualidades definidas por los intereses del investigador, lo que posibilita percibir su carácter proyectivo y contextualizado con el resultado que se espera (dinámica de la realidad social que representa).

Para la formación permanente se han propuesto modelos para su concepción sistemática (Valiente, 2001), la superación profesional (Berges, 2003; Nieto y

Manes, 2005; Gamez, 2013; Martínez, 2017 y Gallardo, 2018), su dirección (Castillo, 2004), la gestión didáctica del postgrado (Borges, 2006), entre otros.

Sobre esta base el modelo dirigido a la superación profesional ha sido abordado como resultado de la representación del proceso de perfeccionamiento del proceso (Berges, 2003), asociado con su reproducción teórica y práctica (Castillo, 2004) y como una concepción sistémica (Manes, 2005), científica más concluida (Borges, 2006) e ideal de la realidad (Nieto, 2005). En estas investigaciones se es coincidente con la descripción del “deber ser”, en formas de características o exigencias básicas para representar las condiciones, necesidades y prioridades del contenido de la superación, abordada en los respectivos estudios.

A partir de las posiciones asumidas y las valoraciones realizadas por los autores anteriormente mencionados, se define el modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia como: la representación simplificada de sus características esenciales de acuerdo con las relaciones que se establecen entre el propósito general, las regularidades, el deber ser y las acciones dirigidas a la transformación, implementación y evaluación del proceso, desde un enfoque interdisciplinario e intersectorial mediado por la participación comunitaria.

3.1.1. Fundamentos teóricos del modelo

El modelo dirigido a la superación profesional se sustenta en el materialismo dialéctico e histórico que representa la base teórica-metodológica fundamental de la filosofía de la educación cubana.

La superación profesional del maestro, a partir de esta concepción, reconoce el desarrollo económico, político y social alcanzado para proyectar de forma transformadora la realidad educativa que se aspira desde la teoría del conocimiento, como resultado de su expresión empírica y de las relaciones distintivas que actúan en la transformación o reformulación teórica (ascenso de lo concreto a lo abstracto) del proceso que se investiga.

El modelo dirigido a la superación se proyecta hacia la dinámica social con un sentido histórico-concreto, a partir de la representación de las características esenciales de su modelo actuante, lo cual no niega sus componentes, sino que actúa en la solución de las contradicciones que suceden entre el enlace teoría-realidad (ver anexo 8).

En la argumentación de la construcción del modelo resultó necesario apoyarse en los principios destacados por Bringas (2001) (Martínez, 2017), asociados con la “deducción por analogía” para el establecimiento de las semejanzas entre las cualidades del objeto real y el modelo propuesto, cuya estabilidad y fundamentación científica lo representa “la consistencia lógica”, donde las relaciones que se revelan entre sus componentes se asocian con “el enfoque sistémico” y su carácter científico, comprensible, funcional y aplicable lo alcanza por “la simplicidad y asequibilidad”.

La propuesta de solución es objetiva por la interacción o acercamiento del maestro de Educación Primaria con la realidad que se investiga y es necesaria, a partir de los resultados precisados en el Capítulo II, situación reconocida en la investigación como parte de las contradicciones que en el decurso histórico-lógico han expresado los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia y su atención en el proceso de superación profesional.

Para llevar a término el rol social de la universidad como una institución que preserva, desarrolla y promueve la cultura mediante sus procesos sustantivos (Horruitiner, 2008), el modelo dirigido a la superación profesional alcanza su magnitud social en el proyecto investigativo “Atención Logopédica Integral y Comunitaria”, que con un enfoque intersectorial garantiza las relaciones entre los actores y sectores de la comunidad en función del desarrollo institucional y local.

Ello hace que emerja la participación comunitaria en la superación profesional como un proceso de aprendizaje colectivo que minimiza la parcelación del saber entre los usuarios y los actores comunitarios, para garantizar la identidad cultural, la pertinencia y el desarrollo sostenible del territorio.

Su alcance permite la gestión del conocimiento, la que actúa en la búsqueda, promoción y transferencia de conocimientos, tecnologías y experiencias alcanzadas por las agencias (Deler, 2017), las que logran ser potenciadas por la influencia del aprendizaje colaborativo (Bernaza y Lee, 2002), considerado este último, uno de los retos de la práctica de postgrado y como una eficiente vía para la construcción y compromiso social, que entre otros, poseen los maestros con su realidad social y los actores con su entorno.

Consecuentemente con estas asunciones se reconocen en el modelo los principios asociados con la relación “entre la pertinencia social, objetivo, motivación y la comunicación”, “entre el pregrado-formación básica-formación especializada” y la condicionalidad “del enfoque de sistema para la organización ramal-territorial” (Añorga, 1994, 2013).

En este orden se reconocen en el modelo propuesto la articulación entre las necesidades de superación profesional del maestro para la atención educativa

a los escolares con dislexia y la definición de qué, quiénes y cómo debe representarse el proceso, de manera que permita relacionar las acciones proyectadas en respuesta a las demandas, y las necesidades de los usuarios como efecto del nivel de aplicación de estos contenidos en su formación-preparación.

Este vínculo se expresa a través del carácter estratégico que caracteriza las acciones dirigidas desde el modelo, cuya expresión territorial se define por un enfoque intersectorial para la gestión del referido proceso, donde los sectores y actores comunitarios seleccionados se fundamentan a partir de esta confirmación.

Por la esencia del objeto de investigación se asume el enfoque histórico-cultural de Vigotsky y continuadores, para comprender al ser humano desde una visión integral y con él, su desarrollo. Al respecto reconoce Fariñas (2006) que este desarrollo parte de la integralidad interna (valores, conocimientos y acciones) y su inserción en la cultura a través de su actividad (transformadora, cooperativa y constructiva).

Los cambios que se producen en el desarrollo psíquico del adulto como expresión de su situación social del desarrollo permiten comprender que es posible aprender a lo largo de la vida y que lo social se transforma en individual como resultado de la mediación de los otros (actores) y las relaciones que se establecen entre lo afectivo-cognitivo, la comunicación-actividad y de las experiencias y vivencias (viejos y nuevos aprendizajes) en el escenario del proceso de superación profesional.

La propuesta toma en cuenta que las particularidades psicológicas del niño con “defecto” tienen como base no el núcleo biológico, sino el social (Vigotsky,

1989, p. 60) porque lo biológico, por sí solo, no es determinante en el desarrollo de la personalidad, es en el medio social donde se desarrolla su actividad en correspondencia con las posibilidades que este le proporciona. Por tanto, la superación profesional del maestro de Educación Primaria desde esta perspectiva permitirá contribuir al desarrollo de los escolares con dislexia.

En tal sentido, Bernaza y Lee (2002) destacan la importancia que existe entre lo que el profesional hace de forma autónoma y lo que podría llegar a hacer con ayuda de los otros o de sus productos sociales. Además, incluyen que en la transición del funcionamiento inter e intrapsicológico (zona de desarrollo próximo) la región dinámica la representan las tareas docentes en el postgrado, las que han sido clasificadas por Douglas y Bernaza (2016) como tareas de sistematización, de gestión del conocimiento, de desempeño, de innovación y de comunicación.

El modelo propuesto responde a las Ciencias Pedagógicas y a la Pedagogía Especial, al sustentar la dirección del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria hacia el rol que les corresponde para la atención educativa a los escolares con dislexia, desde su esfera de actuación.

Para el logro de este efecto, toma un lugar importante las categorías: educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, formación y desarrollo, las cuales actúan y enriquecen la pedagogía como ciencia social; propósito reconocido en el proceso pedagógico de postgrado a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en él se desarrollan y los PAGAC; aspectos que se concretan en la actividad rectora del maestro de Educación Primaria por los vínculos que se establecen entre estudio-trabajo y teoría-práctica.

Al respecto se confirma que “(...) para cumplir los objetivos de las educaciones, (...) representa un reclamo (...) la relación bilateral entre la superación profesional y el trabajo metodológico (...) (McPherson, 2010)” (Sánchez, 2017, p. 84); relaciones que se abordan en el modelo propuesto desde la asunción del principio “unidad entre la actividad científica, la superación, el trabajo metodológico y de dirección del proceso docente - educativo, tomando como centro la institución educativa” (Parra et al., 2010, p. 115).

Esta regularidad se direcciona hacia la necesaria articulación entre las formas de organización de la superación profesional y las formas de trabajo metodológico, donde la actividad científica del maestro subyace en estas relaciones como resultado de la actualización cognitiva, procedimental y actitudinal y el perfeccionamiento de su desempeño profesional para la atención educativa a los escolares con dislexia, en el contexto de la escuela primaria.

Se concuerda con Bernaza y Lee (2002) en el hecho de que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación postgrado brinde respuesta a los objetivos del diseño curricular proyectivo; sentido en el que se define la interdisciplinariedad como un principio (Bernaza, 2013) (Sánchez, 2017), por cuanto la expresión de esta obligatoriedad en la propuesta de solución es atendida como un enfoque en su representación. Postura que se fundamenta desde la Teoría de la Educación Avanzada, la cual confirma la complementación entre el enfoque interdisciplinario y sistémico, dado por su transversalidad en todo el proceso de superación profesional.

Ello conduce al cambio del rol del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia como resultado de la superación profesional, en la cual

se articula la comunicación interdisciplinaria entre el maestro, el maestro logopeda y el psicopedagogo escolar, por resultar los agentes que expresan mayor nivel de implicación en el modelo educativo-psicopedagógico, a favor de esta atención.

Por su parte, los requerimientos didáctico-metodológicos del diseño universal de aprendizaje (Wakefield, 2008) logran ser contextualizados en la superación profesional del maestro, de acuerdo con las posibilidades individuales y colectivas de este, en la que se relacionan como las pautas para este diseño, los medios para la representación y la expresión.

El modelo dirigido a la superación profesional toma en cuenta los compromisos contraídos por el Estado, acerca de la educación para todos, legislada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y confirmada en varios documentos programáticos universales, entre ellos: la Convención de la UNESCO, el informe de Warnock, la Declaración de Salamanca, el Marco de Acción para las NEE (1994), el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Movimiento de Educación para Todos en el 2000), la Conferencia Internacional de Educación (2008), el Foro Mundial sobre la educación (2015) y la Agenda de desarrollo sostenible para el 2030.

Se sustenta en lo normado en la Constitución de la República de Cuba, donde se plantea en el capítulo V, artículo 79 que: “la educación es un derecho de todos y responsabilidad del Estado”. Además, instituye en esta garantía la extensión de los servicios asequibles y de calidad que entre otros, se destinan a los estudiantes de postgrado; por cuanto se estipula en el citado artículo, la posibilidad de estudiar en cualquier etapa de la vida de acuerdo con las

aptitudes, las exigencias sociales y las necesidades de desarrollo económico, político y social del país.

De igual forma, se es consecuente con lo establecido en la RM 200/2014 y en la RM 132/2004.

3.2. Estructura del modelo dirigido a la superación profesional

El modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia se estructura en dos unidades de análisis, representadas por un núcleo teórico y un núcleo metodológico.

Ambos núcleos guardan relaciones funcionales de coordinación, pues ambos sistemas expresan el mismo nivel de jerarquía. Por su parte, el núcleo teórico determina lo que se desea proyectar en la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia y el núcleo metodológico define el cómo de su proyección.

Los subsistemas del modelo lo representan los componentes asumidos, que en su nominación se concuerda con las consideraciones de Valle (2012) sobre los componentes de los modelos teóricos asociados con: el fin y objetivos, principios, caracterización del objeto de investigación, estrategia, formas de implementación y evaluación; componentes que se han organizado atendiendo a sus cualidades.

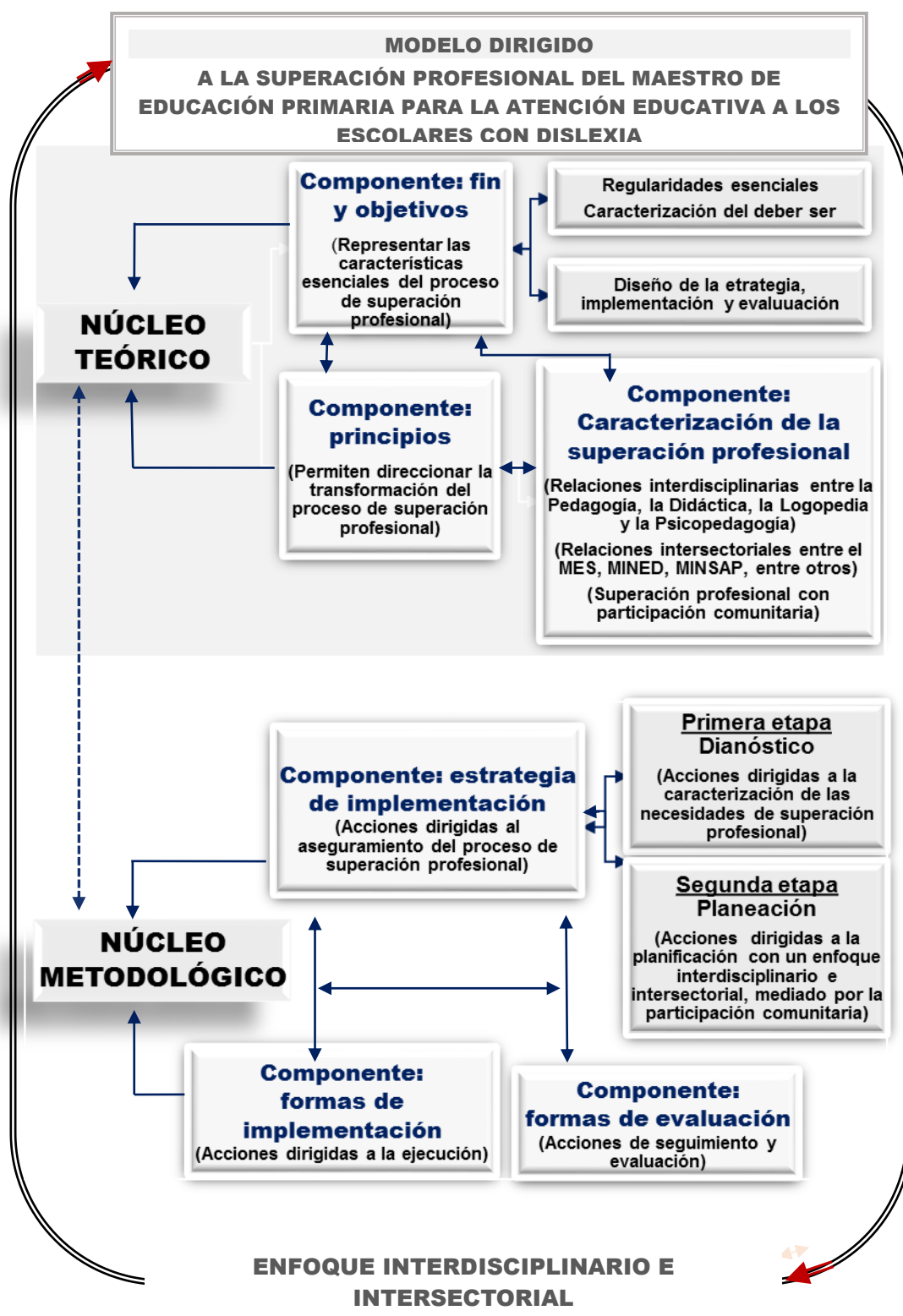


Figura 2. Estructura del modelo propuesto

Nota: Estructura (modo de organización e interacción): núcleo teórico y núcleo metodológico. Componentes (elementos principales): fin y objetivos, principios, caracterización del objeto de investigación, estrategia, formas de implementación y evaluación. Jerarquía: componentes inferiores (principios, caracterización, formas de implementación y evaluación) y componentes superiores (fin y objetivos, así como estrategia). Relaciones funcionales de coordinación (ambos núcleos y los componentes inferiores) y de subordinación (componentes de diferentes grados de jerarquía).

3.2.1. Núcleo teórico del modelo dirigido a la superación profesional

El núcleo teórico incluye los componentes: fin y objetivos, principios y caracterización del objeto de investigación. En este orden se presentan a continuación.

♦ Fin y objetivos

A este componente lo caracteriza el propósito general del modelo dirigido a la superación profesional. Respecto al mismo, argumenta Valle (2012) que en él se determina lo que se debe lograr en relación con el objeto de investigación sobre el cual se esté trabajando.

Se propone como fin: representar las características esenciales del proceso de superación profesional dirigido al maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia con un enfoque interdisciplinario e intersectorial.

Para el logro de este fin se plantean como objetivos.

1. Determinar las regularidades esenciales que deben caracterizar el modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.
2. Caracterizar el deber ser de la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.
3. Diseñar la estrategia de implementación de los componentes del núcleo teórico del modelo, dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.
4. Implementar el modelo para la superación profesional del maestro de Educación Primaria, de manera que facilite su rediseño y evaluación.

♦ Principios

Los principios asumidos han sido analizados como parte de los fundamentos del modelo dirigido a la superación profesional del maestro, explicitados en el en el epígrafe 3.1.1.; pues se reconoce que los fundamentos que distinguen estas regularidades se hacen corresponder con las características generales y esenciales del proceso que se investiga; además, se concuerda con Valle (2012) al referir que estos permiten direccionar la transformación que se aspira como resultado del modelo propuesto.

♦ Caracterización de la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia

Este componente define la caracterización del deber ser del objeto de investigación (Valle, 2012). En esta correspondencia se entiende que la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia debe orientarse con un enfoque interdisciplinario e intersectorial donde la participación comunitaria se revela en el logro de esta garantía.

La necesidad de contribuir a la atención educativa a los escolares con dislexia desde el escenario del proceso de superación profesional con un enfoque interdisciplinario, hace que se corrobore este sentir en la atención; influencias que se concretan en el modelo educativo-psicopedagógico desde la formación didáctica precedida por el maestro de Educación Primaria y la integralidad de la labor del maestro logopeda y del psicopedagogo escolar.

Por consiguiente, se asumen la Pedagogía, la Didáctica, la Logopedia y la Psicopedagogía para establecer las relaciones interdisciplinarias, en función de

los niveles cognitivo, procedimental y actitudinal que necesita el maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Para el establecimiento de los nodos cognitivos interdisciplinarios, en un primer momento ha de precisarse en los elementos del conocimiento de cada una de las disciplinas científicas, desde el análisis de su objeto de estudio, particularidades que deben ser comprendidas a partir del sistema de conceptos que se relacionan con la atención educativa a los escolares con dislexia.

Los nodos cognitivos actuarían en los puntos de encuentro entre la Pedagogía, la Didáctica (General y Particulares), la Logopedia y la Psicopedagogía, que como un denominador común, se sitúa el estudio del escolar de la Educación Primaria desde su integralidad biopsicosocial y por cuanto, resultan genuinos los vínculos entre ellas.

El sistema de conocimientos para el diseño curricular de la superación profesional del maestro con un enfoque interdisciplinario, necesariamente requiere de una comisión de trabajo integrado (se describe posteriormente) que garantice, entre otras tareas, el análisis interdisciplinario de las disciplinas anteriormente referidas.

Se reconoce que el objeto de estudio de la Pedagogía es la educación conscientemente organizada y orientada hacia un fin social y político determinado; la cual debe dirigirse a la formación integral de los sujetos en el marco de las instituciones escolares y/o extraescolares, en estrecho vínculo con el resto de las agencias socializadoras.

Por su parte, la Didáctica responde a los principios generales del proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita su aplicación en cualquiera de las asignaturas; en cambio, las particulares especifican en los aspectos propios de cada una de

las asignaturas para facilitar la transmisión-asimilación de los contenidos de los programa de estudios.

La logopedia en el ámbito educativo estudia las formas, el origen y la evolución de los trastornos, entre otros, del lenguaje escrito donde se incluyen a los escolares con dislexia. En función de ellos elabora y aplica métodos para su prevención, su diagnóstico y su corrección y/o compensación. Por el contrario, la Psicopedagogía o Psicología de la educación explica los procesos de enseñanza-aprendizaje y aplica métodos para investigar los problemas asociados a la educación.

En tal sentido, se debe establecer un lenguaje común entre las disciplinas asociado a los conceptos: escolares con dislexia y con retraso lector, variabilidades en el desarrollo, diagnóstico escolar, caracterización psicopedagógica, estrategia educativa individualizada, apoyo educativo y respuesta educativa para homogenizar desde las relaciones interdisciplinarias un tratamiento con esta coherencia.

Para este propósito han de deslindarse las fronteras que impone cada disciplina, pues en ellas se reconocen como elementos comunes el trabajo preventivo, educativo y de orientación; sin embargo, en la aplicación de los conocimientos algunos profesionales protegen celosamente su estilo de enseñar o resultan resistentes para sustituir algunas prácticas, por otras más efectivas y/o novedosas.

En este orden ha de considerarse que el estudio de las DEA y de la lectura, en particular, es motivo de investigación de diversas disciplinas científicas para diferentes contextos idiomáticos, lo que hace posible la multiplicidad de publicaciones. Razones que confirman que en el tratamiento interdisciplinar se

considere que no siempre los resultados de las investigaciones del lenguaje para una lengua son aplicables a otras.

Por consiguiente se presentan los nodos de articulación interdisciplinarios a partir del sistema de conceptos de las disciplinas científicas seleccionadas para que el maestro de Educación Primaria, como resultado de la superación profesional, exprese desempeños profesionales favorables para la atención educativa a los escolares con dislexia.

En Pedagogía: la Política Educacional cubana y la concepción de la inclusión educativa. El modelo de escuela primaria y la atención educativa desde prácticas inclusivas. El diseño del proyecto educativo de grupo.

En Didáctica: la concepción desarrolladora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la atención a la diversidad. La organización y la dirección de la actividad de aprendizaje para la atención a las diferencias individuales como resultado del diagnóstico escolar. La provisión de recursos organizativos, didácticos, materiales-curriculares y tecnológicos en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularizado a los escolares con dislexia.

En Logopedia: la dislexia. La atención logopédica a los escolares con dislexia. La estimulación de los procesos psicológicos relacionados con lo afectivo y lo cognitivo en el aprendizaje de los escolares con dislexia.

En Psicopedagogía: las variabilidades en el desarrollo del aprendizaje de los escolares con dislexia. Los estilos y las estrategias de aprendizaje en los escolares con dislexia. El diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa en los escolares con dislexia. La determinación de las NEE en los escolares con dislexia y el ajuste de la

repuesta educativa. Las Neurociencias y sus implicaciones pedagógicas en la atención a los escolares con dislexia.

Contenidos que se contextualizan en el sistema de influencias que condicionan las tareas docentes de sistematización, de gestión del conocimiento, de desempeño, de innovación y de comunicación; las que han de ser diseñadas en correspondencia con las formas de organización definidas para el proceso de superación profesional.

La necesidad de llevar a término una perspectiva de construcción colectiva para el desarrollo de la superación profesional conduce al establecimiento de los nexos intersectoriales (qué, quiénes, dónde, cómo y por qué se integran) entre la expresión municipal de los sectores del MES, MINED, MINSAP y Ministerio de la Informática y las Comunicaciones (MIC).

Esta manera de hacer involucra la activación de dispositivos de coordinación (aceptación de objetivos comunes, identificación de los roles, de las tareas diferenciadas) y de integración (servicios, responsabilidades, recursos humanos, tecnológicos, materiales, entre otros) para lograr la superación profesional con un enfoque interdisciplinar.

Para la gestión de la alta integración entre los sectores para el proceso de superación profesional, se debe partir de la identificación de los factores determinantes (desarrollo científico y técnico comunitario), de los factores condicionantes (aseguramiento de los contextos) y los factores contingentes (circunstancias o situaciones que pueden incidir en la eficiencia) como resultado del perfil demográfico comunitario.

Para la eficiencia de la colaboración intersectorial se propone la configuración por redes locales, pues estas tienen muchas más posibilidades de realización en

los niveles locales, que en el nivel nacional (Christensen y Laegreid, 2007) (Cunill-Grau, 2014). Esta red operaría de forma descentralizada (participación de todos los actores), cuya intensidad se expresaría en los grados de coordinación e integralidad entre los mecanismos de gestión, de ejecución y las estructuras organizativas seleccionadas para la superación profesional.

El MES representa el sector coordinador de este sistema de influencias, mientras que el MINED, MINSAP y MIC comparten desde el funcionamiento en red, recursos y responsabilidades para el desarrollo de la superación profesional ajustada a las especificidades territoriales; decisiones que anulan los desbalances de poder y los esquemas de pensamiento desde la gobernanza en común. Esta definición permitirá intencionar la conformación de la comisión de trabajo integrado por los sectores implicados, como parte de las acciones de superación profesional con participación comunitaria.

La participación comunitaria se sitúa en la base de las relaciones interdisciplinarias e intersectoriales en el proceso de superación profesional. De modo que es primariamente un medio para la interconexión, pues garantiza la gestión y permanencia de los actores que colaboran en el proceso; a partir del reconocimiento del valor de su asistencia (saber hacia dónde se quiere ir) y de una actuación en correspondencia con ella (querer participar).

En tal sentido, se debe considerar que los ritmos de participación comunitaria son diferentes entre los actores y sectores, aspecto que si bien se valora como potencial de acuerdo con la diversidad de los participantes, se complejiza el rol del gestor (posteriormente se precisa) por esta singularidad.

En la superación profesional la participación comunitaria es resultado en la medida que se vaya expresando entre otros niveles de transformaciones

favorables en el maestro para la atención educativa, en el aprendizaje colaborativo, así como en la disminución de la participación del gestor y en el establecimiento de nuevas redes institucionales.

Por tanto asumir un enfoque interdisciplinario e intersectorial en la superación profesional del maestro de Educación Primaria posibilita la integración de las mejores prácticas vinculadas con la atención educativa a los escolares con dislexia, mediante la orientación, reflexión, demostración y aplicación de los aprendizajes, que le permitan “aprender a aprender” y “aprender a emprender” como substrato del proceso de superación profesional.

Se considera esencial la inclusión de alternativas asociadas con la accesibilidad para el aprendizaje (medios de representación, de expresión y de compromiso) y la disponibilidad (bibliografía, nuevas tecnologías, transferencias tecnológicas, entre otros) en el tratamiento de los contenidos de la superación profesional; dado por la heterogeneidad de los participantes (profesor coordinador/gestor y estudiantes o usuarios) y la situación social del desarrollo de los maestros.

Por esta razón es necesario intencionar el aprendizaje colaborativo mediante el intercambio de conocimientos y experiencias y vivencias profesionales de la comunicación horizontal y del compromiso individual y grupal en la reelaboración de lo aprendido. Además, este proceso debe estimular el desarrollo de los PAGAC en función de despertar el interés por la investigación, el perfeccionamiento profesional, la creación e innovación que requiere la atención educativa de los escolares con dislexia donde ganan importancia la determinación de los tutores experimentados y los escenarios apropiados para la conducción de estos procesos.

Sobre las formas organizativas asumidas para la superación profesional

El curso de superación constituye una de las formas fundamentales del proceso de superación profesional, razón que argumenta su selección, además de concordar en que permite la complementación y profundización de los conocimientos (Añorga, 1995, p. 12); desde lo normado se dirige:

“(…) a la formación básica y especializada de los graduados universitarios; comprende la organización de un conjunto de contenidos que abordan resultados de investigación relevantes o asuntos trascendentes con el propósito de complementar o actualizar los conocimientos de los profesionales que los reciben” (RM 132/2004, artículo 21).

El curso de superación (ver anexo 9) en el modelo elaborado, en un primer orden, incidirá en la actualización cognitiva, procedimental y actitudinal de los maestros para la atención educativa a los escolares con dislexia y en un segundo orden constituye la plataforma en que se erige las intenciones de las otras formas seleccionadas.

La conferencia especializada (RM 132/2004) representa una de las formas organizativas menos sistematizadas en las investigaciones pedagógicas. Su empleo ha sido considerado entre otros, como una actividad que permite elevar el nivel de conocimientos sobre una información específica desde el tratamiento a los fundamentos teóricos (Estévez, 2015) y/o los aspectos más polémicos asociados con el contenido de la superación profesional (Martínez, 2017).

Esta forma organizativa actuará en el nivel de conocimientos teórico-metodológicos del maestro de Educación Primaria, a partir del tratamiento a las temáticas más polémicas resaltadas por los maestros; sentido en el que se ubica la estructuración del proceso de orientación como uno de los contenidos polémicos resaltado en la investigación (ver anexo 10).

Los contenidos abordados en las formas organizativas relacionadas con anterioridad se consolidarán a través de los talleres, que a juicio de Añorga (2002): “(...) es un ejercicio de confrontación que obliga al desarrollo expositivo de los ponentes (...)” (p. 2).

Dadas las intenciones que caracterizan el taller (RM 132/2004) es comprensible que su empleo permita un acercamiento con las transformaciones cognitiva, procedimental y actitudinal que deben ir expresando los maestros en la superación profesional. Aspecto este que se visualiza no solo en lo individual, sino también desde lo colectivo (ver anexo 11).

Por su parte, el intercambio de conocimientos y experiencias (Teoría de la Educación Avanzada) representa la forma organizativa que conceptualiza la “confrontación entre las partes interesadas en un mismo tema (intereses comunes); permite el intercambio científico y actualizado sobre temas de interés” (González, 2001, p. 34). Razones que merecen ser socializadas entre el colectivo escolar y comunitario como expresión del perfeccionamiento profesional, las actividades investigativas, creadora e innovadora; las cuales deberán ser potenciada durante todo el proceso (ver anexo 12).

La autopreparación constituye la forma organizativa que con un carácter permanente se expresa articuladamente en todo este proceso (ver anexo 13). Su intención queda argumentada por Añorga (2002) como: “la preparación general que se realiza por sí mismo, partiendo de una determinada formación, sin tutor o guía para acometer las nuevas tareas (...)” (p. 13).

Agrega además que puede diseñarse con un carácter dirigido, criterio que ha sido considerado según los propósitos que se presentan, pues garantiza la calidad de las actividades concebidas para la superación profesional por cuanto

estimula el estudio independiente, la autonomía, el pensamiento crítico y la creatividad del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Esta práctica debe organizarse con el aseguramiento bibliográfico accesible para su programación, en correspondencia con las necesidades de superación profesional de los maestros implicados.

En relación con la selección de las tareas docentes en el proceso pedagógico de postgrado se coincide en que estas “(...) constituyen el medio a través del cual se alcanza el objetivo (...) y permite modelar (...) el objeto de estudio y por tanto suscita la realización de la acción (Ortiz, 2001)” (Bernaza y Douglas, 2016, p. 114), pues el tipo de tarea docente a seleccionar debe hacerse corresponder con los propósitos que caracterizan las formas que se sugieran.

En este sentido, se considera que para el curso de superación y la conferencia especializada podrían diseñarse las tareas docentes de sistematización. Estas contienen como objetivos esenciales la generalización, la fundamentación teórica-metodológica y la producción de conocimientos de pertinencia social.

Para los talleres de superación se recomiendan las tareas docentes de desempeño. Estas se dirigen al nivel de aplicación de los conocimientos teórico-metodológicos de los maestros para la atención educativa a los escolares con dislexia como resultado de los PAGAC (tratamiento transversal). Por ello, no es casual que se indiquen en su diseño y ejecución la introducción de escenarios apropiados para la ejecución de estos procesos desde el asesoramiento del profesor coordinador/gestionador y los tutores nominados.

En relación con el intercambio de experiencia serán potenciadas con las tareas docentes de comunicación, al posibilitar el culto del lenguaje profesional con rigor científico, con poder de síntesis e independencia, mediante el apoyo de

las tecnologías de la información y las comunicaciones, como resultado de los niveles cognitivo, procedimental y actitudinal asumidos.

En relación con la autopreparación se indican las tareas docentes de gestión del conocimiento (carácter permanente), las cuales estimulan la gestión consciente del maestro en la búsqueda de información sobre la atención educativa a los escolares con dislexia, como expresión del nivel de compromiso individual asumido. En este sentido, se ha elaborado un folleto y una aplicación informática para la autopreparación del maestro sobre este particular.

De igual modo, las tareas de comunicación y de innovación han de considerarse permanentes. Las primeras posibilitan que los maestros primarios logren comunicarse con rigor científico y las segundas permiten ofrecer solución a las necesidades de la atención educativa mediante la creatividad y la aceptación al reto que implica el cambio educativo que se aspira en ella.

La superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia ha de articularse con el sistema de trabajo metodológico institucional.

Esta articulación se inicia a partir de los resultados del diagnóstico del maestro, en tal sentido el análisis y el debate de las regularidades encontradas deben ser socializadas en la reunión metodológica, la cual permite, según lo normado, la valoración de las causas y las posibles soluciones teóricas y prácticas a través de las líneas (acuerdos) que serán atendidas por las diferentes vías de trabajo metodológico (RM 200/2014, capítulo V, artículo 47).

Decisiones que logran ser atendidas por la vía científica mediante la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia. Contenidos que son tratados en el curso de superación

y la conferencia especializada, los que son explicados, argumentados y analizados en los colectivos de ciclo, a partir de la clase metodológica instructiva (RM 200/2014, capítulo V, artículo 48).

Posteriormente, se pudieran introducir los talleres de superación, la esencia que descubre esta forma organizativa de la superación profesional genera la clase metodológica demostrativa y la clase abierta. La primera asume el cómo de las proposiciones metodológicas a tratar en los colectivos de grado de las escuelas primarias (RM 200/2014, capítulo V, artículo 50) y la segunda la observación colectiva en función de los objetivos propuestos demostrados (RM 200/2014, capítulo V, artículo 51); además los maestros logopedas y los psicopedagogos escolares se insertarían en estas acciones como resultado del control individual a las orientaciones propias, de la atención especializada.

Los niveles de transformación cognitiva, procedimental y actitudinal alcanzados por los maestros deben visualizarse a través del intercambio de conocimientos y experiencias; forma organizativa que se ha considerado como la antesala para el desarrollo del evento científico a nivel municipal “Experiencias pedagógicas en la atención educativa a los escolares con dislexia” (trabajo científico metodológico), de manera que permita la divulgación de las experiencias pedagógicas de avanzada (RM 200/2014, capítulo V, artículo 65) de los maestros en la referida atención.

La articulación entre el trabajo metodológico y la superación profesional con participación comunitaria, permite generar la actividad científica de los maestros. A continuación se precisan los roles y tareas de los participantes implicados en este proceso.

Rol del profesor de la universidad: profesor coordinador/gestionador de las acciones de superación profesional.

Tareas: Diagnosticar, planificar, implementar y evaluar el proceso de superación profesional de acuerdo con el fin que se proponen en el modelo propuesto para la superación. Autoprepararse sistemáticamente.

Rol del maestro de Educación Primaria: usuarios

Tareas: asistir a las sesiones que se organizan en la superación profesional para la atención educativa a los escolares con dislexia. Autoprepararse permanentemente y contextualizar la actualización cognitiva, procedimental y actitudinal alcanzada en la atención antes mencionada.

Rol de los actores comunitarios: miembros de la comisión de trabajo integrado para el desarrollo de la superación profesional.

Este grupo está integrado por los maestros logopedas, los psicopedagogos escolares, los tutores y otros profesionales de la comunidad escolar (familias, instituciones, grupos sociales, entre otros). Ellos representan la comisión de trabajo integrado, la cual permite un mejor funcionamiento del proceso de superación profesional, el trabajo educativo (visto en la investigación como atención educativa) y metodológico (ICCP, 2017).

Tareas de los maestros logopedas, los psicopedagogos escolares: rediseñar el proceso de orientación al maestro para la atención educativa de los escolares con dislexia. Participar en las acciones conciliadas en la investigación.

Tareas del tutor asignado para el asesoramiento de los PAGAC: contribuir al perfeccionamiento profesional, la investigación, la creatividad e innovación del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia; además de transmitir las mejores experiencias sobre este empeño.

Tareas de otros profesionales de los sectores de la comunidad (metodólogos, profesores, otros maestros, especialistas, ingenieros, entre otros): contribuir con la información científica sobre las mejores prácticas asociadas con la atención educativa a los escolares con dislexia.

Seguidamente, se representan las tareas que deben cumplir la expresión municipal de los sectores de la comunidad. Esta instancia está integrada por las instituciones del MES (CUM), el MINED (DME, CDO, colectivo psicopedagógico, núcleo logopédico y escuelas primarias), el MINSAP (sectorial de salud pública municipal, centro comunitario de salud mental, departamento de genética municipal y servicio de rehabilitación integral) y el MIC (joven club de computación).

Tareas del MES: asegurar los recursos materiales (aulas, tecnologías, bibliografía, entre otros) y humanos (maestros involucrados) para el desarrollo de la superación profesional.

Tareas del MINED: incluir la atención educativa a los escolares con dislexia, como una línea a tratar en la superación profesional y el trabajo metodológico del maestro de Educación Primaria y de sus escuelas, respectivamente.

Apoyar el proceso de superación profesional de los maestros implicados y otros agentes que sean nombrados, así como asegurar la atención educativa a los escolares con dislexia desde la cultura (valores inclusivos), las políticas (asegurar la inclusión educativa) y las prácticas inclusivas (promueve la participación de todos).

Tareas del MINSAP: garantizar que sus profesionales (nombrados) puedan socializar las experiencias de la atención asistencial a los escolares con dislexia desde su actuación en el modelo clínico.

Tareas del MIC: contribuir a la gestión del conocimiento científico para la autopreparación del maestro, y otros, sobre la atención educativa a los escolares con dislexia.

3.2.2. Núcleo metodológico del modelo dirigido a la superación profesional

El núcleo metodológico incluye los componentes: estrategia, formas de implementación y evaluación. En este orden se presentan a continuación.

♦ Estrategia de implementación

La estrategia como resultado científico ha encontrado una representatividad en el proceso de superación. Es por ello que ha constituido un motivo de profundización desde los estudios de Añorga (1999); Sierra (2004); Deler (2007); Castro (2007); Valcárcel (2008); Valle (2012); González (2012) y Estévez (2015), entre otros, quienes han coincidido que un elemento que la distingue se relaciona con la consecución de sus acciones.

La estrategia representa el componente que permite asegurar la implementación metodológica de los componentes del núcleo teórico del modelo propuesto. Su estructura ha quedado conformada por etapas con sus correspondientes objetivos, caracterización y acciones dirigida a la transformación del objeto de investigación, aspectos que fueron considerados, de acuerdo con los requerimientos ofrecidos por Valle (2012) sobre el diseño de este componente.

Primera etapa: diagnóstico

Objetivo: caracterizar las necesidades de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

En esta etapa se implementan las acciones previas para la transformación que se requiere como resultado del diagnóstico actual de la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Acciones a corto plazo

1. Precisar las dimensiones e indicadores a tener en cuenta en la recopilación de la información.
2. Diseñar los instrumentos de investigación.
3. Aplicar y procesar los resultados de los instrumentos diseñados.
4. Analizar las regularidades identificadas.

Fecha de realización: noviembre 2016 / febrero de 2017.

Segunda etapa: planeación

Objetivo: planificar las acciones que permitan el aseguramiento organizacional del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Las acciones de planeación actúan en la transformación del proceso que se investiga. Estas van dirigidas a que los maestros enfrenten el proceso con disposición y con una actuación acorde con los propósitos que se erigen en esta propuesta, mediado por acciones de sensibilización.

Además, se indican las que están asociadas con el aseguramiento organizacional de la superación profesional asociadas con la transformación cognitiva, procedimental y actitudinal del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia; a partir de la coordinación entre los sectores y actores de la comunidad implicados, la elaboración de los programas y las consideraciones generales para la superación profesional con un enfoque

interdisciplinar e intersectorial y, con ella, su articulación con el sistema de trabajo metodológico.

Acciones a corto plazo

1. Coordinar el desarrollo de una reunión metodológica con el equipo metodológico municipal de Educación Primaria y los directivos de las escuelas primarias para analizar las regularidades obtenidas en el estudio realizado, así como sensibilizar y socializar, con ellos, el modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia. Fecha de realización: marzo de 2017.
2. Formular las decisiones organizativas intersectoriales, en correspondencia con el perfil demográfico comunitario, asociadas a la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de las acciones de superación profesional a implementar. Fecha de realización: marzo de 2017.
3. Seleccionar las instituciones de la comunidad para el desarrollo de las acciones de superación profesional. Fecha de realización: marzo de 2017.
4. Conformar la comisión de trabajo integrado. Fecha de realización: marzo de 2017.
5. Establecer los nodos cognitivos interdisciplinarios para el diseño curricular de la superación profesional. Fecha de realización: abril de 2017.
6. Planificar el programa del curso de superación profesional. Fecha de realización: marzo/mayo de 2017.
7. Planificar las conferencias especializadas. Fecha de realización: abril de 2017.
8. Proyectar las clases metodológicas demostrativas. Fecha de realización: febrero/abril de 2017.

9. Proyectar la autopreparación de los maestros para la atención educativa a los escolares con dislexia. Fecha de realización: permanente

10. Programar el primer corte evaluativo. Fecha de realización: junio de 2017.

11. Definir el rediseño de las acciones y de las formas de organización según los resultados obtenidos en el primer corte evaluativo. Fecha de realización: junio/julio 2017.

Acciones a mediano plazo

1. Programar la socialización de los resultados obtenidos en el primer corte evaluativo con los maestros en superación y proponer las acciones para satisfacer las insuficiencias identificadas. Fecha de realización: septiembre de 2017.

2. Coordinar la divulgación del intercambio de conocimientos y experiencias: “Los agentes y las agencias educativas como parte del sistema de influencias educativas para la atención a los escolares con dislexia” y el evento científico municipal “Experiencias pedagógicas en la atención educativa a los escolares con dislexia”. Fecha de realización: septiembre de 2017.

3. Planificar los talleres dirigidos a la superación profesional del maestro. Fecha de realización: octubre de 2017.

4. Proyectar las clases metodológicas demostrativas y las clases abiertas. Fecha de realización: noviembre/diciembre de 2017.

5. Conciliar con los maestros logopedas y los psicopedagogos escolares sobre su inserción, en las sesiones de trabajo metodológico, asociadas con el control a las orientaciones de la atención especializada. Fecha de realización: segunda etapa del ciclo de trabajo, curso 2017/2018.

6. Continuar proyectado la autopreparación del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia. Fecha de realización: permanente.

7. Programar el segundo corte evaluativo. Fecha de realización: diciembre de 2017.

8. Definir el rediseño de las acciones y de las formas de organización según los resultados obtenidos en el corte evaluativo. Fecha de realización: diciembre de 2017

Acciones a largo plazo

1. Programar la socialización de los resultados obtenidos en el primer corte evaluativo con los maestros en superación y proponer las acciones para satisfacer las insuficiencias identificadas. Fecha de realización: enero de 2018.

2. Coordinar el desarrollo del intercambio de conocimientos y experiencias “Los agentes y las agencias educativas como parte del sistema de influencias educativas para la atención a los escolares con dislexia”. Fecha de realización: segunda quincena de enero 2018.

3. Coordinar el desarrollo del evento científico municipal “Experiencias pedagógicas en la atención educativa a los escolares con dislexia”. Fecha de realización: febrero 2018.

4. Continuar proyectando la autopreparación de los maestros para la atención educativa a los escolares con dislexia. Fecha de realización: permanente.

5. Realizar el tercer corte evaluativo. Fecha de realización: marzo de 2018.

6. Definir el rediseño de las acciones y de las formas de organización según los resultados obtenidos en el corte evaluativo realizado. Fecha de realización: abril de 2018.

7. Incentivar a los maestros para que realicen visitas mutuas para divulgar, adquirir e intercambiar experiencias obtenidas en la atención educativa a los escolares con dislexia. Fecha de realización: permanente.

Las etapas consideradas en la estrategia de implementación inciden en las acciones necesarias que se deben desarrollar en función de la transformación que requiere este proceso; argumentos que constituyen el propósito que distingue este componente, donde se considera que las acciones proyectadas de diagnóstico y de planeación garantizan el aseguramiento para la subsiguiente implementación.

♦ **Formas de implementación**

Este componente en los modelos teóricos se dirige a las acciones que tienen como fin poner en práctica el modelo proyectivo (Valle, 2012). Ello permite que se ejecuten las formas organizativas para la superación profesional y para el trabajo metodológico, planificadas en la estrategia de implementación, como substrato de este componente.

Además precisa, la necesaria proyección de las acciones que se dirijan en lo general a la estructura de dirección, con el propósito de asegurar las acciones previstas para la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

En este sentido, se tomaron en consideración las exigencias descritas por González (2012) y las pautas definidas por Estévez (2015) sobre la superación profesional del maestro de Educación Primaria, las que han sido contextualizadas a partir de las siguientes consideraciones.

1. La disposición y la coherente actuación del maestro y el resto de los actores de la comunidad en las acciones a desarrollar en el proceso de superación

profesional, lo cual no solo garantizará la permanencia de estos, sino el cumplimiento exitoso del proceso.

2. La interacción basada en el trabajo conjunto mediado por una comunicación horizontal entre los maestros, el profesor coordinador/gestionador de la superación profesional y los miembros de la comisión de trabajo integrado, criterios que se erigen sobre la base del aprendizaje para la vida, del respeto y de la atención a las individualidades, esencial para la actualización de los nuevos aprendizajes que se esperan.

3. El aseguramiento de los recursos materiales y humanos que posibiliten la autonomía investigativa, creativa e innovadora de los maestros para la atención educativa a los escolares con dislexia, desde el compromiso profesional asumido por todos los participantes en el proceso.

4. La adecuada organización e higiene en los escenarios (instituciones de la comunidad conveniadas) para la dirección de los procesos que se han de implementar.

Acciones

1. Ejecutar las acciones de coordinación con los directivos de los diferentes sectores implicados.

2. Ejecutar las decisiones sobre las acciones, disponibilidad de recursos y tareas compartidas para el funcionamiento en red.

3. Comunicar a los maestros de la Educación Primaria el cronograma para el desarrollo del proceso, la disponibilidad de recursos con que se cuenta y la distribución de los tutores.

4. Ejecutar las formas organizativas de superación diseñadas.

5. Realizar las acciones de trabajo metodológico.

6. Valorar sistemáticamente los resultados alcanzados de manera que permita el rediseño de las actividades de superación profesional; a partir de los resultados de los cortes evaluativos.

Las acciones de esta etapa se desarrollarán desde marzo de 2017 hasta abril de 2017.

♦ **Formas de evaluación**

Este componente plantea como propósito la proyección de acciones que permitan analizar el desarrollo de las formas y con él, la estrategia de implementación (Valle, 2012). En tal sentido, considera el seguimiento y la evaluación sistemática del modelo para la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Acciones

1. Seguimiento y evaluación sistemática de la aplicación del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia. Fecha de realización: permanente.

Lo descrito anteriormente evidencia la interrelación de cada uno de los componentes del núcleo metodológico, como vía para atender las necesidades del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia desde un enfoque interdisciplinario e intersectorial con participación comunitaria.

3.3. Valoración teórica del modelo dirigido a la superación profesional mediante el método de consulta a expertos

El método Delphy fue empleado con el propósito de valorar el modelo propuesto dirigido a la superación profesional. En este sentido, se

establecieron los objetivos y los criterios para la selección de los posibles expertos.

Los requerimientos iniciales se relacionan con: poseer disposición para participar en la investigación, ser licenciado en Educación, ostentar la categoría académica de Máster (MSc.) o científica de Doctor en Ciencias Pedagógicas (Dr.C), tener 15 o más años de experiencia en la profesión, con una actividad científica satisfactoria y resultados adecuados en la evaluación profesoral.

A los posibles expertos se les planteó la necesidad de realizar una autovaloración asociados con la temática que se investiga (ver anexo 14). Por tanto, se le planteó al posible experto, que valorara su grado de conocimiento, en una escala de 0 a 10 (en esta escala, cero representa ningún conocimiento y 10, pleno conocimiento de la temática tratada). Según su autovaloración, ubicaron en algún punto de la escala su nivel de conocimiento y el resultado se multiplicó por 0,1, quedando conformado su coeficiente de conocimiento (K_c).

El coeficiente de argumentación (K_a) se estimó a partir del análisis realizado por el posible experto sobre sus conocimientos. Este coeficiente se determinó con la orientación de marcar con una cruz, las fuentes que él considera que han incidido en su conocimiento, de acuerdo con el grado de influencia (alto, medio y bajo) que posee de cada una de estas. Para ello se utilizaron los valores de la tabla patrón para cada una de las casillas marcadas. Ello permitió calcular el número de puntos obtenidos en total y este resultado definió el coeficiente de argumentación.

Para determinar el coeficiente de competencia (K) se utilizó la siguiente fórmula: $K = (K_c + K_a)/2$. Los valores de K , entre 0,6 y 1, determinaron la selección de 30 expertos. Los resultados de la autovaloración de los expertos

consultados arrojó que 21 de ellos poseen un nivel de competencia alto en el tema que se investiga ($0,8 < K < 1$) y nueve tienen una competencia media, pues sus valores se corresponden entre ($0,5 < K < 0,8$) (ver anexo 14^a).

El grupo de expertos quedó conformado por 13 Doctores en Ciencias Pedagógicas (43%), 17 ostentan la categoría de Máster (56,6%), cinco profesores son docentes con categoría de Titular (16%), seis de Auxiliar (20%) y tres de Asistente (10%). De ellos 12 son docentes universitarios (40%) de los departamentos carrera: Educación Primaria y Educación Especial, ocho son metodólogos de la Educación Primaria (27%), cuatro especialistas del CDO (13,3%), tres directores de escuelas primarias (10%) y dos maestros primarios (7%). El 60% de los expertos tienen una experiencia profesional superior a los 20 años.

Tabla 4. Características del grupo de expertos

CANTIDAD	CATEGORÍA CIENTÍFICA		CATEGORÍA DOCENTE			LABOR QUE DESEMPEÑAN					AÑOS DE EXPERIENCIA	
	Dr.C.	MsC.	Titular	Auxiliar	Asistente	Docentes Universitarios	Metodólogos	Especialistas del CDO	Directores de escuela	Maestros primarios	15/20	+ 20
30	13	17	5	6	3	13	8	4	3	2	12	18
%	43	57	16	20	10	43	27	13	10	7	40	60

A estos se les aplicó un cuestionario (ver anexo 14^b) para el análisis y valoración del modelo dirigido a la superación profesional. La aplicación del método Delphy permitió constatar la importancia que le conceden los expertos a cada uno de los aspectos propuestos (ver anexo 14^c).

La generalidad de ellos reconocieron la relevancia de los presupuestos teóricos del modelo dirigido a la superación profesional, donde el 70% ofrecieron una valoración de muy adecuado y el 30% de bastante adecuado. En relación con

su consistencia lógica, el 66% lo evaluó de muy adecuado, mientras que el 34% de bastante adecuado

El 54% de los expertos consideró como muy adecuado las relaciones entre los componentes y el 46% de bastante adecuado. El 66% valoró la estrategia de implementación de los componentes teóricos del modelo como muy adecuado y el 34% de bastante adecuado; en tanto la consistencia lógica entre la superación profesional y el trabajo metodológico fue apreciado de muy adecuado por el 57% y de bastante adecuado por el 43%.

Estos valores se expresaron de igual forma para los contenidos que se propusieron para la superación profesional del maestro y en relación con su aplicabilidad, el 43% la consideró de muy adecuado, el 54% de bastante adecuado y solo uno, para un 3% de adecuado.

Se ofrecieron sugerencias, las que posibilitaron el perfeccionamiento del modelo dirigido a la superación profesional, entre ellas: ampliar la argumentación de los fundamentos teóricos generales en que se sustenta el modelo, establecer algunas acciones aprovechando las formas menos utilizadas en la superación profesional y elaborar un folleto para la autopreparación. Estos criterios fueron considerados en la elaboración de su versión final.

Los resultados relativos a la imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal, confirmaron un alto nivel de significación en las respuestas a las preguntas formuladas a los expertos, lo cual reveló la coherencia del modelo dirigido a la superación profesional propuesto

3.3.1. Valoración de la implementación práctica del modelo dirigido a la superación profesional del maestro a partir del pre-experimento

Los resultados del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria se confirmaron a partir de la aplicación de un pre-experimento (2017-2018). Este tuvo como objetivo: constatar, en la práctica, la pertinencia del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia mediante lo asegurado en el componente estrategia de implementación.

Este se estructuró en las siguientes acciones:

1. **Determinar el planteamiento hipotético:** si se llevan a cabo las acciones de la estrategia de implementación de los componentes del núcleo teórico del modelo dirigido a la superación profesional, entonces, la superación del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia se puede evaluar, al menos, de adecuado. Esto se cumpliría, desde el punto de vista estadístico, si el desempeño profesional como resultado de la valoración de los indicadores, dimensiones y la propia variable transita de PA o I a una superior después de haber realizado el pre-experimento.

2. **Determinar la variable**

3. **Planificar las acciones que se ejecutarían en el pre-experimento**

4. **Conducir el pre-experimento en la práctica**

- a) **Constatar el nivel de partida del estado inicial de la variable** (la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia).

Durante el curso escolar 2016-2017 se identificaron los 14 maestros de Educación Primaria del municipio de Consolación del Sur, provincia Pinar del

Río que atendían escolares con dislexia; en esta correspondencia se prosiguió a la comprobación del estado inicial de la superación profesional de estos maestros.

Ello corroboró una evaluación de adecuado para la dimensión actitudinal, mientras que la cognitiva y la procedimental fueron valoradas de poco adecuado. Estos resultados fueron verificados en las observaciones a clases y las entrevistas realizadas a los 14 maestros, a partir de los instrumentos creados para este fin (ver anexos 4 y 5) y procesados mediante el cálculo de índice (ver anexos 15 y 16).

En este sentido, los indicadores con más bajo índice se asociaron con el nivel de conocimientos teórico-metodológicos sobre las necesidades específicas de apoyo educativo y la respuesta educativa; así como, el nivel de aplicación de estos contenidos en la atención educativa y en la formación-preparación del maestro, este último evaluado de inadecuado.

b) Introducir en la práctica, la estrategia de implementación de los componentes del núcleo teórico del modelo

La estrategia de implementación representa el substrato de los componentes formas de implementación y evaluación, pues en ella se precisaron las acciones que a corto, mediano y largo plazos deben asegurar la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Las acciones desarrolladas fueron medidas a partir de los resultados alcanzados por los maestros en el primer (junio, 2017), segundo (diciembre, 2017) y tercer (marzo) cortes evaluativos.

d) Constatar el estado final del desempeño profesional del maestro de Educación Primaria como resultado de la superación profesional

Para constatar el estado final de la variable después de la introducción de la propuesta se valoraron los resultados de los mismos instrumentos aplicados; los cuales expresaron transformaciones favorables respecto al proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Las observaciones realizadas a los 14 maestros permitieron constatar que la dimensión cognitiva se evaluó de bastante adecuado (ver anexo 17), argumentado por el movimiento favorable que expresaron los indicadores asociados con el conocimiento de los escolares con dislexia y con retraso lector, las variabilidades en el desarrollo, la caracterización, la estrategia educativa, la necesidades específicas de apoyo educativo y su respuesta; las que transitaron de poco adecuado (estado inicial) a adecuado y a bastante adecuado (estado final).

Por otra parte la dimensión procedimental fue valorada de bastante adecuada, lo cual confirma un mejor nivel de aplicación de los conocimientos asociados con el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa, los apoyos educativos, la respuesta educativa en la atención y en la formación-preparación del maestro. Este último se movió de inadecuado (estado inicial) a adecuado (estado final). La dimensión actitudinal igualmente expresó estos avances, calificada de bastante adecuada.

La entrevista realizada a los maestros reveló una evaluación de bastante adecuado, tanto para la dimensión cognitiva, como para la procedimental y la

actitudinal (ver anexo 18), al manifestar transformaciones ascendentes para cada uno de los indicadores propuestos.

En efecto, los indicadores más afectados en el estado inicial (nivel de los conocimientos asociados con las necesidades específicas de apoyo educativo y la respuesta educativa, unido con el nivel de aplicación de estos en la atención y en la formación-preparación del maestro) transitaron de inadecuado y poco adecuado a adecuado y bastante adecuado en el estado final.

Los métodos aplicados a partir de la triangulación metodológica (ver anexo 19) permitió establecer coincidencias y divergencias para llegar a conclusiones más acabadas y coherentes con los indicadores y las dimensiones valoradas en cada instrumento.

En este análisis se confirman como puntos de coincidencia que los indicadores se encuentran evaluados entre bastante adecuado y adecuado, lo que evidencia la factibilidad de las acciones concebidas en el núcleo metodológico del modelo dirigido a la superación profesional, donde las dimensiones fueron evaluadas de bastante adecuado.

Las acciones previstas en el componente estrategia de implementación del modelo dirigido a la superación profesional, reveló logros concretos asociados con:

- ♦ La transferencia desde la universidad de Pinar del Río “Hermanos Saiz Montes de Oca” al municipio de Consolación del Sur, la tecnología: “Laboratorio logopédico”.
- ♦ La inclusión del espacio televisivo “Dislexia”, en la revista semanal comunitaria “Consurvisión” (plataforma articulada para el desarrollo integral y comunitario).

♦ Diseño y divulgación de la aplicación informática “Dislexia y atención educativa”.

e) Establecer conclusiones sobre los planteamientos hipotéticos previstos

A partir del planteamiento hipotético formulado en la acción (1) se puede aseverar que se cumplió con lo previsto, corroborándose en el componente formas de evaluación, lo cual revela cambios en el nivel de desempeño del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia, como efecto de la superación profesional.

En tal sentido, se aplicó la prueba de valoración *t de student*, donde se asumió un nivel de significación de $\alpha=0,01$ y se obtuvo como resultado: que el modelo dirigido a la superación profesional ejerce cambios significativos en el desempeño del maestro de Educación Primaria como hipótesis alternativa, verificada por un valor de $Z_p=14,9$ (ver anexo 20).

Conclusiones del Capítulo III

El modelo propuesto dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, posibilitó abordar las siguientes consideraciones.

El modelo dirigido a la superación profesional se orienta con un enfoque interdisciplinario e intersectorial, donde la participación comunitaria emerge como un medio y un fin para el logro de este propósito.

La valoración teórica y la implementación práctica del modelo dirigido a la superación profesional del maestro, en este orden revelaron un alto nivel de concordancia entre los aspectos evaluados y cambios significativos en el proceso.

CONCLUSIONES

El desarrollo del proceso de investigación permitió arribar a las siguientes conclusiones.

1. La sistematización de los referentes teórico-metodológicos que sustentan el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria parte del análisis de los aportes del materialismo dialéctico, del enfoque histórico cultural, de la Teoría Educación Avanzada y la de postgrado, así como de las contribuciones de investigadores cubanos a las ciencias pedagógicas.
2. El diagnóstico del estado actual del proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia del municipio Consolación del Sur, Pinar del Río, reveló una evaluación de poco adecuada para las dimensiones cognitiva y procedimental mientras que la actitudinal fue valorada de adecuada.
3. El modelo dirigido a la superación profesional se fundamenta en las leyes del materialismo dialéctico, en la Filosofía de la Educación, en el enfoque histórico cultural, así como en la teoría de Modelo, de Educación Avanzada y de Educación de postgrado, que permitieron estructurar el resultado científico con enfoque interdisciplinar e intersectorial, donde la participación comunitaria se revela como un medio y un fin en estas relaciones.
4. La valoración teórica del modelo dirigido a la superación profesional por criterio de los expertos, permitió constatar el alto nivel de significación, de concordancia entre los aspectos evaluados en relación con: los presupuestos teóricos que lo fundamentan, su consistencia lógica, las relaciones entre los componentes estructurales y su aplicabilidad mediante la estrategia de implementación.

5. La valoración de la implementación práctica del modelo dirigido a la superación profesional se constató mediante la aplicación del pre-experimento, el cual demostró transformaciones positivas hacia el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, de acuerdo con las dimensiones cognitiva, procedimental y actitudinal definidas.

RECOMENDACIONES

Una vez efectuado el estudio sobre la investigación presentada se recomienda:

1. Proyectar en otras investigaciones el deber ser de la superación profesional dirigida al maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, en la arista de las relaciones interdisciplinarias entre las disciplinas científicas de las ciencias sociales y médicas.
2. Desarrollar investigaciones encaminadas a la formación y/o preparación de los educadores de la primera infancia, los maestros de Educación Primaria, el maestro logopeda y el psicopedagogo escolar; para la atención educativa a los escolares con dislexia.
3. Proponer en otras investigaciones congruentes con la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, contenidos asociados con los signos de alerta de esta población infantil, los apoyos educativos y su respuesta educativa en la clase.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorga, J. (1995). *Proyecto de Educación Avanzada para Latinoamérica*. Material en soporte digital. Sucre: UASB. Bolivia.
- Añorga, J. (2002). *La Producción Intelectual. Proceso organizativo y pedagógico*. Material en soporte digital. La Habana: Universidades.
- Añorga, J., Robau, D. L., Magaz, G., Caballero, E., Cárdenas, A.I., Valcárcel, N... Capote, R. M. (2010). *Glosario de términos de la Educación Avanzada*. Material en soporte digital. Ciudad de La Habana: s/l.
- Añorga, J. (2013). *La Educación Avanzada teoría pedagógica para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Material en soporte digital. La Habana.
- Bernaza, G. J., Addine, F., García, G. y Deriche, Y. (2013). *El proceso pedagógico de postgrado: Fundamentos, retos y aplicaciones*. Congreso de Pedagogía 2013, La Habana. Recuperado de <http://beduniv.reduniv.edu.cu/index.php?page=3&id=66&db=0>
- Bernaza, G. J. y Douglas, C. (2016). Un paso más hacia las tareas docentes en el postgrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 113-132. Recuperado de http://scholar.google.com/citations?user=h_CPX4wAAAAJ&hl=es
- Bernaza, G.J., Troitiño, D.M. y López, Z.S. (2018). *La superación profesional: mover ideas y avanzar más*. Editorial Universitaria. Córdoba: El Cid.
- Betancourt, J. 2006. *Las dificultades en el aprendizaje y los trastornos emocionales y de la conducta*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco, A. y Recarey, S. C. (2004). *Acerca del rol profesional del maestro*. En: García, G. y Caballero, E. (eds). *Profesionalidad y práctica pedagógica (pp.1-15)*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
-

- Borges, S. y Ramírez, V. (2012). *Problemas y fundamentos de la atención educativa a niños con necesidades educativas especiales*. En: Noguera, K. y Ramírez, V. (eds). *Compendio de trabajos de postgrado para para la Educación Especial*. (pp.1-16). La Habana: Pueblo y Educación.
- Borges, S. A. y Orosco, M. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo*. CELAEE-UNICEF.
- Castell-Florit, P. (2010). *Intersectorialidad en salud. Fundamentos y aplicaciones*. ECIMED. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662009000100004
- Castell-Florit, P. y López, P. (2014). *Procesos formativos integrados al abordaje de la intersectorialidad como componente esencial de la repuesta social cubana de salud*. Congreso Universidad 2014. Recuperado de <http://www.escambray.cu/2014/congreso-internacional-universidad-2014-inicia-debates-en-la-habana/>
- Castillo, T. (2004). *Un modelo para la dirección de la superación de los docentes desde la escuela secundaria básica*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", Pinar del Río, Cuba.
- Castillo, T., Gómez, M.L., Valcárcel. N. y Castro, O., (2013). *La superación desde la escuela: una vía para el mejoramiento del desempeño de los docentes*. Congreso internacional Pedagogía 2013. Material en soporte digital.
- Castro, G. (2018). *La formación inicial del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con sordera e implante coclear*. (Tesis doctoral). Universidad "Hermanos Saíz Montes de Oca, Pinar del Río, Cuba.
-

- Cobas, A., Granados, L. A. y Cok, A. (2018). *Enseñanza Primaria: Por una educación inclusiva, equitativa y de calidad para igualar las oportunidades de desarrollo desde la formación profesional*. Curso internacional. Congreso Internacional Ciencia y Educación. Material en soporte digital. La Habana, Cuba.
- Constitución de la República de Cuba (2019). Recuperado de <http://www.cnctv.icrt.cu/2019/01/05/descarga-aqui-la-la-nueva-constitucion-de-la-republica-de-cuba/>
- Cunill-Grau, N. (2014). La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual. *Redalyc*, XXIII (1), 45-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13331169001>
- Fernández, G. (2008). *La atención logopédica en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, G. (2012). *Logopedia primera parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fernández, G. (2013). *Logopedia segunda parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fuentes, Y. P. y Paz, A. (s/f). La universalización de la educación superior y la extensión universitaria en el contexto cubano de hoy. *Monografías.com*. Recuperado de: <https://www.monografias.com/trabajos93/universalizacion-educacion-superior-y-extension-universitaria/universalizacion-educacion-superior-y-extension-universitaria.shtml>
- González, D. (2001). *La superación de los maestros de la Educación Primaria en la formulación de problemas matemáticos*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- González, S. (2012). *Estrategia de superación para docentes sobre higiene personal y colectiva en escolares con retraso mental*. (Tesis doctoral). ICCP, La Habana, Cuba.
-

- Grañeras, M., Villegas, M.L., Díaz, F. y Vale, P. (2013). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Colección Eurydiceespaña!redie. Recuperado de <https://es.slideshare.net/toniblazquez/la-atencin-al-alumnado-con-dislexia-en-el-sistema-educativo-en-el-contexto-de-las-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo>
- ICCP. (2017). *El trabajo en red y su influencia en el proceso educativo de las instituciones y modalidades educativas*. Material en soporte digital.
- Leyva, M. (2014). *Manual del psicopedagogo escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leyva, M. (2016a). *La labor preventiva desde el mejoramiento de las prácticas inclusivas en la atención a la diversidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leyva, M. (2016b). *Las actitudes ante las diferencias. ¿Barreras para la inclusión educativa?* En: Borges, S., Leyva, M., Zurita, C., Demóstenes, Y., Ortega, L. y Cobas, C.L. *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. La Habana: Sello editor. Educación Cubana.
- Leyva, M. y Barreda, M. (2017). *Precisiones para la atención educativa a educandos primarios con NEE asociadas o no a discapacidades*. Material en soporte digital.
- Ministerio de Educación. (2014). *Resolución Ministerial 200/2014*. Ciudad de La Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2004). *Reglamento de la Educación de Postgrado de la República de Cuba*. Ciudad de la Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2016). *Modelo del Profesional Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudio "E"*. La Habana, Cuba.
-

- Parra, I. B., Lau, F., Macías, A., Castro, O., Forneiro, R. (2010). *El perfeccionamiento del sistema de formación y superación del personal docente*. En: MINED. *Seminario Nacional de Preparación del curso escolar 2010-2011*. Material en soporte digital. Ciudad de La Habana.
- Rico, P., Santos, E.M., y Martín-Viaña, V. (2008). *Exigencias del modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez, M., Collazo, J. L., Calero R. y Bayarre, H (2013). *Intersectorialidad como una vía efectiva para enfrentar el envejecimiento de la población cubana*. Material en soporte digital. La Habana.
- Rojas, A. (2016). *Modelo del proceso de formación de formadores para el desarrollo local. Estrategia para su implementación en el municipio de Consolación del Sur*. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba.
- Sánchez, X. (2017). *La superación profesional de los maestros ambulantes sobre el desarrollo de la psicomotricidad de los alumnos con limitaciones físico-motoras por parálisis cerebral*. (Tesis doctoral). Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”, Pinar del Río, Cuba.
- Torres, C. C. (2015). *Modelo para la gestión de políticas territoriales de desarrollo local*. La Habana. Cuba.
- Valdés, M. (agosto, 2018). *Neurociencia en constante crecimiento*. Bohemia, 18 (8), 24-27.
- Valcárcel, N. (1999). *Comunicación Profesional*. Sucre. Bolivia: UMRPSFXCh.
- Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Pueblo y Educación.
-

Vigotsky, L.S. (1989). *Obras Completas. Tomo V.* La Habana: Pueblo y Educación.

Zurita, C.R. (2016). *La caracterización psicopedagógica de los niños, adolescentes y jóvenes con NEE en condiciones de inclusión educativa.* En: Borges, S., Leyva, M., Zurita, C., Demóstenes, Y., Ortega, L. y Cobas. C.L. (2016). *Pedagogía especial e inclusión educativa.* La Habana: Sello editor. Educación Cubana.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la Educación Superior Pedagógica. Aportes e impacto*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine, F. y García, G. (2001). *La interacción: núcleo de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de la formación permanente de los profesionales de la educación. Una propuesta*. Material en soporte digital. La Habana.
- Addine, F., García, G. y Bernaza, G. J. (2013). *Fundamentos de la Educación de Posgrado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alemán, R. y Yera, G. C. (2011). La interdisciplinariedad en ciencias médicas y la matemática. *Revista cubana Higiene Epidemiología*, 9(3), 24-41. Recuperado de http://www.bvs.sld.cu/revistas/hie/vol49_3_11/hie
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed., text revision, DSM-V. Washington.
- Añorga, J. (1997). *Pedagogía. Estrategia didáctica y curricular de la Educación Avanzada*. Ciudad de La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- Añorga, J. (1999): *Paradigma educativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad*. Material en soporte digital. Ciudad de La Habana: ISPEJV.
- Añorga, J. (2012). *La Educación Avanzada y el mejoramiento profesional y humano*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
-

- Arañases, A. (2003). *Alternativa psicopedagógica para la corrección de las dificultades más frecuentes del lenguaje escrito en escolares del segundo grado con lateralidad cruzada*. (Tesis de maestría). CELAEE, La Habana, Cuba.
- Arredondo, M. M. (2005). *Talleres de preparación del joven maestro en formación para la atención de los trastornos del lenguaje escrito en los escolares del primer ciclo*. (Tesis de maestría). CELAEE, La Habana, Cuba.
- Asociación Andaluza de Dislexia. (2010). *Guía general sobre dislexia*. Recuperado de edu.jccm.es/cpr/torrijos/images/atencin.../guía_dislexia_2010.doc
- Akudovich, S. (2004). *Fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Rafael María de Mendive", Pinar del Río, Cuba.
- Benedet, M. J. (2014). *Cuando la "dislexia no es dislexia". Un acercamiento desde la neurociencia cognitiva*. Recuperado de: <https://www.pinterest.es/pin/272327108701480644/>
- Bernaza, G.J. y Lee, F. (2002). *El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de posgrado*. Dirección de Postgrado del MES de Cuba. Recuperado de: http://scholar.google.com/citations?user=h_CPX4wAAAAJ&hl=es
- Bernaza, G. y Lee, F. (2005). *El proceso de enseñanza en la educación de postgrado: reflexiones, interrogantes y propuestas de innovación*. Material en soporte digital, La Habana.
- Bernaza, G.J. (2016). *Construyendo ideas pedagógicas sobre el postgrado desde el enfoque histórico-cultural*. Editorial Universitaria. Ministerio de Educación Superior. Cuba.
-

- Betancourt, J., Akudovich, S.A., Castellanos, R. M. y Martín, D.M. (2012). *Fundamentos de Psicología. Primera parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Borges, S. y Ramírez, V. (2012). *Problemas y fundamentos de la atención educativa a niños con necesidades educativas especiales*. En: Noguera, K. y Ramírez, V. (eds). *Compendio de trabajos de postgrado para la Educación Especial*. (pp.1-16). La Habana: Pueblo y Educación.
- Borges, S., Leyva, M., Zurita, C., Demóstenes, Y., Ortega, L. y Cobas, C.L. (2016). *Pedagogía Especial e inclusión educativa*. La Habana: Sello editor. Educación cubana.
- Bravo, L. (2014). *Psicología cognitiva y neurociencias de la educación en el aprendizaje del lenguaje escrito y de las matemáticas*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi74fWP6cDhAhWBv1kKHcwiBFIQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Frevistasinvestigacion.unmsm.edu.pe%2Findex.php%2Fpsico%2Farticle%2Fdownload%2F11256%2F10099&usg=AOvVaw05euD45nYb5_Rp4eLyPJT
- Caballero, E. y Fragoso, J. E. (2014). *El trabajo metodológico como vía para la formación permanente de los maestros primarios*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Carneiro, A. M. y Pralon, L. H. (2015). La práctica interdisciplinaria en la creación de libros artesanales para la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias naturales en el curso de pedagogía. *Atenas*, 2(30), 52-64. Recuperado de <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/94>.
-

- Carvajal, Y. (julio, 2010). Interdisciplinariedad: desafío para la Educación Superior y la investigación. *Luna Azul*, 5(31), 156-169. Recuperado de <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwipere6cDhAhWkxFkKHW3ACfUQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.co%2Fpdf%2Ffluaz%2Fn31%2Fn31a11.pdf&u sg=AOvVaw3j3oVgGGwRwx-pauY9HPHs>
- Castell-Florit, P. (2008). *Intersectorialidad en Cuba, su expresión a nivel global y local*. ECIMED. Recuperado de <http://www.libreroonline.com/cuba/libros/9130/pastor-castell-florit-serrate/intersectorialidad-en-cuba-su-expresion-a-nivel-global-y-local.html>
- Castell-Florit, P. y Gispert, E. A. (2012). *Intersectorialidad en el contexto socioeconómico cubano y sus implicaciones en la salud de la población*. Material en soporte digital. La Habana.
- Castro, F. (1952). *La historia me absolverá*. La Habana: Ediciones Revolución.
- Castro, O. (2007). *La dirección de la superación de maestros y profesores en la escuela*. En: *Dirección, organización e higiene escolar*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Castillo, M. (2006). *Estrategia de superación para los profesores de preuniversitario en la dirección de la educación para la salud*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Cazorla, A. y Stratta, R. (coord.). (2017). *La universidad: motor de transformación de la sociedad*. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/60117/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=3
-

- Cobas, C.L. y Gayle, A. (2005). *Atención a la diversidad del alumnado en el contexto escolar*. Folleto.
- Cobas, C.L. (2007). *La preparación logopédica del docente*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Cobas, C. L., Díaz, A. y Navarro, L. M. (2014). *Diversidad de expresiones en el aprendizaje de los escolares. Concepciones y estrategias para su atención*. En: *Experiencia cubana. Atención a las NEE. Una aspiración de la escuela inclusiva*. Edición digital.
- Cogollos, C. (2010). Disciplinas científicas: ¿Qué son? Recuperado de <https://carloscogollos.wordpress.com/tag/que-son-las-disciplinas-cientificas/>
- Cussy, O.M. (2011). *La educación comunitaria: su incidencia en la escuela y la comunidad*. Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a09.pdf>
- Darias J. L. (2010). *Alternativa metodológica para el desarrollo del proceso de la lectoescritura significativa en la asignatura lengua española en el primer grado de la educación primaria*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río, Cuba.
- Deler, G. (2006). *Estrategia para la dirección de la actividad científico investigativa del docente*. (Tesis doctoral). ICCP, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Deler, G., Ruiz, F. A. y Hernández, Y. (2017). *La gestión científica en el desarrollo educativo local y comunitario*. Material en soporte digital, La Habana.
- Delors. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana ediciones UNESCO.
- Díaz, N. (2010). *La preparación pedagógica de los profesores de Seguridad Nacional*. (Tesis de maestría). UCPETP, La Habana, Cuba.
-

- Dzib, D.L., González, G. y García, R. (2017). *El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco*. Perspectivas docentes. Textos y contextos. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjKrKS_6sDhAhVDwVkJHdTCDHQQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6349284.pdf&usq=AOvVaw0TsL6E0I3YTF841AMVprc8
- Escalona, C. J., García, G. M. y López, J. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia de Cuba desde un enfoque interdisciplinario. *Revista científico-educacional ROCA*, 14(1), 104-115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759676>
- España, Instituto Técnico de Estudios Aplicados. (2016). *Módulo 15. Fundamentos de dislexia*. Programa para la obtención del título de máster en logopedia clínica y escolar.
- Estévez, Y. (2015). *La superación profesional de los maestros de la educación primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para los alumnos con retraso mental*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río, Cuba.
- Estévez, Y., Gamez, A. y Perojo, D.A. (2016). La superación de los profesionales en la realización de las adaptaciones curriculares. *Revista electrónica: Pedagogía Profesional*, 14 (3). Recuperado de <http://intranet.ucpejv.rimed>
- Ferrín, J. y Machado, E. F. (2012). Papel de la Extensión Universitaria en la transformación local y el desarrollo social. *Humanidades Médicas*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S17278122012003002
-

- Fiallo, J. P. (2001). *La interdisciplinariedad en la escuela. Un reto para la calidad de la educación*. Material en soporte digital. Ciudad de la Habana.
- Figueredo, E. (1986). *Logopedia II*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Fresquet, M. M. (2015). *Concepción pedagógica para la atención educativa al educando con hipoacusia en el contexto de la Educación Primaria* (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Frith, U. (1997). *Brain, mind and behaviour in dyslexia*. En C. Hulme y M. Snowling (eds.). *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 1-19). London: Whurr Publishers Ltd.
- Gallardo, E., Valcárcel, N. y Castillo, T. (2018). Caracterización de la superación del tutor del centro de práctica en la Licenciatura en Educación Primaria en Pinar del Río. *Revista Mendive*, 16(4), 497-516. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1449>
- Gamez, A. (2013). Modelo para la superación en cultura económica de los docentes de la Facultad de Ciencias Técnicas de la Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive". (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive" La Habana, Cuba.
- García G., Addine, F., Espí, N., del Canto, C., Recarey, S., Hernández, M. y Castro, O. (2009). *Modelo para el postgrado en la universalización*. Ciudad de la Habana: Sello Editor Educación Cubana. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/4741.pdf>
- García, G. y Caballero, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. Ciudad de la Habana: Pueblo y Educación.
-

- Gárciga, A. (2007). *Estrategia didáctica para la enseñanza de la lectoescritura en escolares con trastornos severos de la comunicación*. (Tesis doctoral), Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Garófalo, N. (2008). *La superación profesional de los maestros en Cuba (1899-1958)*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gatel, E. (2012). *Sistema de acciones para la preparación pedagógica de los profesores asesores en el básico curricular proyecto de aprendizaje del eje costero*. (Tesis de maestría). IPLAC, La Habana, Cuba.
- Gayle, A. (2005). *Una concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de retardo en el desarrollo psíquico a la educación básica*. (Tesis doctoral). ICCP, La Habana, Cuba.
- Gayle, A. y Cobas, C.L. (2014). *Educación inclusiva desde la accesibilidad y la participación*. En: Guerra, S. y cols. *Actualidad de la atención educativa a los niños y adolescentes con NEE* (pp. 27-46). La Habana: Pueblo y Educación.
- González, G. (1998). *La concepción sistémica del proceso de organización y desarrollo de la superación de los recursos humanos*. (Tesis doctoral). ICCP, Habana, Cuba.
- Guerra, S. (2005). *Diseño y ajuste de la ayuda pedagógica en el contexto escolar*. Folleto.
- Guirado, V. y González, D. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. Primera parte. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guirado, V. y Guerra, S. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. Segunda parte. La Habana: Pueblo y Educación.
-

- Herrera, L.F. (1989). Características de la memoria voluntaria, atención voluntaria y el pensamiento en niños con RDP de 7 a 9 años de edad.(tesis de candidatura).
Facultad de Psicología, Villa Clara, Cuba.
- Horruitiner, P. (2008). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana:
Félix Varela.
- Huergo, J. (2002). *Los procesos de gestión*. (Documento en soporte digital).
- ICCP. (2017). *El trabajo en red y su influencia en el proceso educativo de las instituciones y modalidades educativas*. Material en soporte digital.
- Izaguirre, M.S. (2012). *Intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje relacionadas con el conocimiento y disposición en los docentes de las escuelas de aplicación del departamento de Comayagua*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morezan, Honduras.
- López-Estribano, C. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Revista de neurología*, 44(3), 173-180.
Recuperado de <https://www.neurologia.com>
- López. M. (1997). *La formación del maestro y la atención de las NEE en una escuela para todos*. Universidad de Córdoba. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=2ahUKEwjcss7MDhAhWEslkKHT_ZDIYQFjACegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F175726.pdf&usg=AOvVaw30qx_Aj0CYBqc7qz_vn7R-6
- Marimón, J. A. (2005). *Aproximación al modelo como resultado científico*. Material en soporte digital.
-

- Martínez, C. y Hernández, L. A. (2015). *Guía para el éxito escolar del alumnado con dislexia*. Recuperado de https://www.carm.es/web/integra.servlets.Blob?...guia_dislexia.pdf...
- Martínez, L. E. (2017). *Modelo de superación para los maestros del segundo ciclo de la educación primaria en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la construcción de textos escritos*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.
- Ministerio de Educación. (1988-1989). *Plan de estudio B. Formación de maestros de la Educación Primaria*. La Habana.
- Ministerio de Educación. (1990-2010). *Plan de estudio C. Formación de maestros de la Educación Primaria*. La Habana.
- Ministerio de Educación. (2016). *Seminario de preparación sobre prevención educativa*. Folleto. La Habana.
- Ministerio de Educación. (2017). *Plan de estudio provisional*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación Superior. (2010). *Modelo del Profesional plan de estudio “D”. Carrera: Licenciatura en Educación Primaria*. Material en soporte digital. La Habana.
- Ministerio de Educación Superior. (2010). *Indicaciones metodológicas de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudio D*. La Habana.
- Miranda, T. y Páez V. (2001). *Modelo General del Profesional de Educación, Informe de investigación, proyecto de Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona. Ciudad de La Habana: CCE.
-

- Morenza, L. (1997). *Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas*. Lima: Educa.
- Navarro, S. M. y Galdós, S.A. (2007). *¿Dislexia y disgrafia?* Folleto: impreso por Molinos Trade. Aprendizaje.
- Nieto, L.E. (2005). *Modelo de superación profesional para el perfeccionamiento de las competencias profesionales en la actividad educativa con profesores de los ISP*. (Tesis doctoral). ISP Félix Varela, Holguín, Cuba.
- Ojeda, M. y Puentes, V (2002). *Alteraciones de la conducta y dificultades de aprendizaje más frecuente en los escolares primarios*. En: Caballero, E. (eds), *Diagnóstico y diversidad* (pp. 21). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Padrón, I. (2001). *Los trastornos de la lectura y la escritura*. Conferencia de Apoyo a la Docencia. Departamento de Educación Especial. ISPEJV, La Habana.
- Pérez, G. y Nocedo. (1998). *Metodología de la investigación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Perojo, D. A. (2015). *Estrategia para la superación a los maestros primarios para la atención educativa de los escolares con dislexia y disgrafia*. (Tesis de maestría). CELAEE, La Habana, Cuba.
- Perojo, D. A. y González, S. (2018). La atención educativa de los escolares con dislexia. Un contenido para la formación permanente de los maestros. *Revista digital. IPLAC*, 4(2140), 31-45. Recuperado de www.revista.iplac.rimed.cu
- Puñales. L., Fundora, C.L. y Torres, C.D. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1(34), 125-138. Recuperado de <http://atenas.mes.edu.cu>
- Planas, C.I., Wilson, A., Iznaga, H. L., Rodríguez, L. y Sánchez, J. (2014). *Interdisciplinariedad en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Recuperado de
-

http://www.gtm.sld.cu/imagen/RIC/Vol_83_No.1/interdisciplinariedad_en_el_proceso_de_ens_aprendizaje_tp.pdf.

- Puentes, T. (2013). *Modelo para la atención educativa integral a los alumnos con limitaciones físico-motoras por vía ambulatoria en la provincia Pinar del Río*. (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Rafael María de Mendive", Pinar del Río, Cuba.
- Reigosa, V., Pérez-Abalo, M. C., Manzano, M. y Antelo, J. M. (1993-1994). *Sistema automatizado para explorar la lectura en escolares de habla hispana*. Revista latina de pensamiento y lenguaje, Invierno, vol. 2 No 1, 141-159.
- Reigosa, V. (2000). *Batería de tareas computarizadas para la exploración cognitiva de la lectura*. (Tesis doctoral). CENIC, La Habana, Cuba.
- Reigosa V. (febrero, 2010). *Dislexia y Discalculia. ¿Qué los hace tan especiales?* Periódico Juventud Rebelde. Suplemento científico técnico, 2 (3).
- Reyes, R. (2011). *Modelo de gestión del conocimiento y la innovación para el desarrollo local*. Experiencia de la Filial Universitaria Municipal de Yaguajay.
- Rico, P. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico, P., Santos, E. M. y Martín-Viaña, V. (2013). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Riva, F. (2012). *Provocaciones para la participación comunitaria. Blog colectivo sobre participación y ciudadanía*. Recuperado de https://med.unne.edu.ar/sitio/multimedia/imagenes/ckfinder/files/files/aps/participacion_comunitaria.pdf
- Rodríguez, F. M. (1999). *Propuestas de un proyecto de superación teórico-metodológica de los docentes de primer ciclo para el diagnóstico y corrección*
-

de las dislexias y disgrafía en la Enseñanza General del Municipio Playa.
ISPEJV, La Habana. Cuba.

Rodríguez, O. (1999). *Alternativa de trabajo para la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades en la lectura y la escritura.* Conferencia: Congreso Internacional Educación y Diversidad. La Habana, Cuba.

Rodríguez, O. y González, D. (1997). *Aplicación de una batería para la investigación de los trastornos del lenguaje. Informe de investigación,* Facultad de Educación Infantil. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Ciudad de La Habana.

Rodríguez, R. (2003). *Un modelo teórico acerca de los procesos psicofisiológicos que sirven de base a la lectura y las implicaciones didácticas para su diagnóstico, adquisición y desarrollo.* (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Ciudad de La Habana, Cuba.

Rojas, J. A (2012). *Modelo teórico acerca de los fundamentos biopsicológicos del diagnóstico durante el proceso de adquisición de la escritura en la educación infantil* (tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”, La Habana, Cuba.

Sagó, M. y Guibo, A. (2016). Una metodología interdisciplinaria para interrelacionar los contenidos de las asignaturas del departamento por área de formación, en la Secundaria Básica. *Revista Edusol*, 3(5), 36-47. Recuperado de <http://edusol.cug.co.cu/index.php/EduSol/article/view/708>

Salazar, D. (2003). *Interdisciplinariedad y enseñanza de las ciencias.* En: *Martínez, M., García, J. y Rodríguez, D. (eds), Nuevos caminos en la formación de profesionales de la educación. (pp.17-27).* La Habana: Pueblo y Educación.

- Santamaría, D. (2007). *La superación del maestro primary rural para la atención integral a los escolares con NEE*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela", Santa Clara, Cuba.
- Santana, M. (1986). *Ajustes introducidos en los primeros grados de la educación Primaria*, En Ministerio de Educación (1986), *Revista Educación*, ISSN 0138-8029, impresa en la Empresa Osvaldo Sánchez del Ministerio de Cultura.
- Santiesteban, M.L. (2001). *Programa educativo para la superación de directores de las escuelas primarias del municipio Playa* (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
- Sheptulín, A.P. (1983). *El método dialéctico del conocimiento*. Moscú: Politizdat.
- Tabla de disciplina científicas. (s/f). Recuperado de <http://www0.unsl.edu.ar/~cytr/images/Disciplinas.PDF>
- Torres, M. (2003). *Familia, unidad y diversidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Torres, C.C. (2018). *¿Qué potencia el desarrollo local y que lo desafía?* En. Castro, Y. (ed) *¿Subsistencia o gestión del desarrollo local?*, Granma (125), 16.
- UNESCO. (1967). *Recomendación Relativa a la Normalización Internacional de Estadísticas sobre Ciencia y Tecnología*. Recuperado de http://www.eustat.eus/documentos/opt_0/tema_426/elem_1695/definicion.html
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086289sb.pdf>.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
-

- UNESCO (1995). *Informe Final. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Madrid: UNESCO-MEC
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI*. Material en soporte digital.
- UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. París: Unesco.
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030*.
- UNESCO. (2017). *Declaración de Buenos Aires-E2030: Educación y habilidades*.
- UNESCO. (2019). *Día internacional de la Educación, 24 de enero*. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/educationday/sgmessage.shtml#>
- Valcárcel, N. (1998). *Estrategia interdisciplinaria de superación para profesores de ciencias de la enseñanza media*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Ciudad de La Habana, Cuba.
- Valcárcel, N. (s/f). *La interdisciplinariedad, la integración y la integralidad: un reto en la Educación Cubana* [diapositivas de PowerPoint]. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” La Habana.
- Valiente, P. (2001). *La concepción sistémica de la superación de los directores de secundaria básica*. (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
- Valdés, A.I., Fernández, G., Perojo, D. A., Castro, G. y Martínez, G. (2016). Laboratorio Logopédico para la atención a la disfonía desde la formación inicial y permanente. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 2(6), 15-31. Recuperado de <http://www.revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/2750/0>
-

- Villegas, E.L. (2015). *Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social*. *Riejs*, 2(260), 10-20. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279526332_Paulo_Freire_La_Educacion_como_instrumento_para_la_Justicia_Social
- Valle, A. y Castro, O. (2002). *Retos y perspectivas de la formación y superación de los docentes en Cuba*. Material digitalizado. La Habana.
- Ventura, R. (2007). *La preparación del maestro para corregir las dificultades más frecuentes de sustituciones de letras en la escritura de niños y niñas en el primer ciclo de la Educación Primaria*. (Tesis doctoral). La Habana, Cuba.
- Wakefield, M. A. (2008). *Guía para el diseño universal del aprendizaje*. Versión 01, castellana. Material en soporte digital.
-

ANEXOS

Relación de los anexos

Anexo 1. Socialización de los resultados de la investigación

Anexo 2. Operacionalización y parametrización de la variable

Anexo 3. Guía para la revisión documental

Anexo 3^a. Cálculo de índice /sistema de clases

Anexo 4. Guía para la observación a las clases

Anexo 4^a. Cálculo de índice/observación a clases

Anexo 5. Entrevista al maestro de Educación Primaria

Anexo 5^a. Cálculo de índice/ entrevista al maestro de Educación Primaria

Anexo 6. Entrevistas a los directivos

Anexo 6^a. Cálculo de índice /entrevista a los directivos

Anexo 7. Índice a la variable/ Diagnóstico inicial

Anexo 8. Comparación entre el modelo actuante dirigido a la superación profesional del maestro y el modelo propuesto

Anexo 9. Programa del curso para la superación profesional

Anexo 10. Consideraciones generales para el desarrollo de las conferencias especializadas

Anexo 11. Consideraciones generales para el desarrollo de los talleres

Anexo 12. Consideraciones generales para el desarrollo del intercambio de conocimientos y experiencias

Anexo 13. Consideraciones generales para el desarrollo de la autopreparación

Anexo 14. Cuestionario para determinar el nivel de competencia de los expertos

Anexo 14^a. Coeficiente de competencia de los expertos

Anexo 14^b. Cuestionario propuesto a los expertos para el análisis y valoración del modelo dirigido a la superación profesional

Anexo 14^c. Resultados de la valoración por los expertos asociados con el modelo dirigido a la superación profesional

Anexo 15. Resultados del cálculo de índice por indicadores en la observación a clases/ Estado inicial

Anexo 16. Resultados del cálculo de índice por indicadores en la entrevista al maestro/ Estado inicial

Anexo 17. Resultados del cálculo de índice por indicadores en la observación a clases/ Estado final

Anexo 18. Resultados del cálculo de índice por indicadores en la entrevista al maestro/ Estado final

Anexo 19. Resultados finales de la triangulación metodológica/Pre-experimento

Anexo 20. Puesta en práctica de la prueba *t de student*

Anexo 1. Socialización de los resultados de la investigación

Eventos

- ◆ 2018-Encuentro Científico Iberoamericano de experiencias pedagógicas. Universidad de Pinar del Río y Red Iberoamericana de Pedagogía. Redipe. Capítulo en Cuba.
 - ◆ 2018-II Simposio Internacional de la Red de Investigadores de la Ciencia y la Técnica: Ciencia e Innovación y Tecnología. Redincitec. Título: La superación de los maestros primarios para la atención educativa a los escolares con dislexia. Capítulo de Pinar del Río.
 - ◆ 2018-XI Taller “Maestro ante los retos del siglo XXI”. Título: La superación de los maestros primarios para la atención educativa a los escolares con dislexia. Asociación de Pedagogos de Cuba. Pinar del Río.
 - ◆ 2018-IV Taller científico universitario. Título: Experiencias del proyecto “Atención Logopédica Integral y Comunitaria” en Pinar del Río. Universidad de Guantánamo.
 - ◆ 2018- Evento Provincial Universidad 2018. Título: Atención a los trastornos del lenguaje y la comunicación desde la formación inicial y permanente. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
 - ◆ 2017-III Taller internacional Didácticas de la Educación Especial. II Simposio Internacional Formación Laboral Investigativa. Título: la atención educativa a los escolares con dislexia, en la superación profesional del maestro primario. Universidad de Ciencias Pedagógicas, “Enrique José Varona”. La Habana.
 - ◆ 2016- VII Congreso provincial Educación y Pedagogía Especial y IV Simposio de Educación Primaria. Título: La atención educativa a los escolares con dislexia. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
-

- ♦ 2016- Evento Provincial de Logopedia. Participación. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
- ♦ 2016- Evento XV Exposición de Forjadores del Futuro. Título: La atención educativa a los escolares con dislexia. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
- ♦ 2015- Evento Provincial Universidad 2016. Título: La superación a los maestros de la Educación Primaria. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.
- ♦ 2015- Jornada Provincial de Psicología. HOMINIS 2016. Título: La superación de los maestros primarios para la atención educativa integral a los escolares con dislexia y disgrafía. Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”.

Publicaciones

- ♦ 2018- Artículo: estrategia de superación dirigida a los maestros, para la atención a los escolares con dislexia. Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río. ISSN 1561-3194. Autor
 - ♦ 2018- Libro: La superación de los maestros primarios para la atención educativa a los escolares con dislexia. Coedición Editorial Académica Universitaria-Opuntia Brava. Volumen II. Capítulo de Pinar del Río. Autor
 - ♦ 2018- Artículo: La atención educativa de los escolares con dislexia. Un contenido para la formación permanente de los maestros. Revista digital. IPLAC, Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación, RNPS No. 2140/ ISSN 1993-6850. Autor
 - ♦ 2016- Artículo: La superación de los profesionales en la realización de las adaptaciones curriculares. Consejo editorial de la revista electrónica Pedagogía Profesional. Volumen 14, número 3. Coautor.
 - ♦ 2016- Artículo: La superación a maestros de la Educación Primaria para la atención educativa integral a los escolares con dislexia y disgrafía. V Intercambio entre educadores de Latinoamérica, ISBN 978-959-18-1117-2. Asociación de Pedagogos de Cuba. Autor
-

Anexo 2. Operacionalización y parametrización de la variable

Variable: la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

La variable quedó definida en el Capítulo II y se establecieron tres dimensiones para su análisis.

Dimensión 1.

Cognitiva: asume el nivel de conocimientos teórico-metodológicos que posee el maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia asociado con las definiciones de dislexia y retraso lector, las variabilidades en el desarrollo, los métodos para el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica, la estrategia educativa individualizada, las necesidades específicas de apoyo educativo y la respuesta educativa.

Dimensión 2.

Procedimental: asume el nivel de aplicación de los conocimientos teórico-metodológicos que debe desarrollar el maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia en relación con el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica, la estrategia educativa individualizada, los apoyos educativos y la respuesta educativa, así como la implementación que han merecido estos contenidos en la formación-preparación de este maestro.

Dimensión 3.

Actitudinal: asume el nivel de apreciación, significación afectiva-emocional y de actuación del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Dimensión 1. Cognitiva

Se medirá en correspondencia con la siguiente regla de decisión.

Indicador 1.1. Nivel de conocimiento sobre las definiciones de escolares con dislexia y con retraso lector.

Muy Adecuado: si enuncia los aspectos distintivos y sus diferencias. Además asumen criterios en correspondencia con la actividad científica de estudiosos en este campo y expresan ejemplos asociados a su actividad profesional.

En relación al término escolares con dislexia definen que es una DEA, de origen neurobiológico, que afecta la funcionalidad de la conducta lectora o sea la identificación, reproducción y comprensión de los signos gráficos del

lenguaje; además argumentan el carácter específico, estable y parcial de este trastorno.

Asocian el retraso lector como inespecífico, el cual puede advertirse por consecuencias ajenas a la propia lectura (cociente intelectual bajo, déficit lingüísticos, cognitivos, sensoriales y/o motores, escolaridad deficiente, privación sociocultural, problemas emocionales o daños neurológicos sobrevenidos) e incluyen que los errores en la lectura se expresan en la calidad de su ejecución.

Bastante Adecuado: enuncia los aspectos distintivos y sus diferencias con ejemplos de su actividad profesional.

Adecuado: enuncia solamente los aspectos distintivos de los escolares con dislexia con ejemplos, de su actividad profesional.

Poco Adecuado: enuncia los aspectos distintivos pero, no los ejemplifica con su actividad profesional.

Inadecuado: no enuncia aspectos.

Indicador 1.2. Nivel de conocimientos asociado a las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia.

Muy Adecuado: si refieren y ejemplifican las regularidades que presentan los escolares con dislexia de acuerdo con las variabilidades en su desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social, generada por su naturaleza multifactorial. Correspondencia que se establece en relación con los estadios que caracteriza el aprendizaje de la lectoescritura.

Bastante Adecuado: si refieren y ejemplifican exclusivamente las regularidades que presentan los escolares con dislexia de acuerdo con las variabilidades en su desarrollo cognitivo y afectivo; en correspondencia con los estadios que caracterizan el aprendizaje de la lectoescritura.

Adecuado: si refieren o ejemplifican las regularidades que presentan los escolares con dislexia de acuerdo con una de las variabilidades en el desarrollo cognitivo o afectivo; en correspondencia con los estadios que caracterizan el aprendizaje de la lectoescritura.

Poco Adecuado: si refieren los estadios que caracterizan el aprendizaje de la lectoescritura en el escolar de la Educación Primaria; pero, desarticulado con las regularidades que suelen presentar los escolares con dislexia.

Inadecuado: no enuncia los aspectos.

Indicador 1.3. Nivel de conocimientos sobre los métodos para el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada en los escolares con dislexia.

Muy Adecuado: si argumenta a partir de varios métodos (tres o más) cómo se desarrolla el diagnóstico escolar, los momentos en que transcurre la caracterización psicopedagógica y su precisión, en las acciones de la estrategia educativa individualizada; en correspondencia con las necesidades de los escolares con dislexia. Aspectos que se demuestran, mediante situaciones concretas.

Bastante Adecuado: si argumenta con dos métodos, ejemplifica los momentos en que transcurre la caracterización psicopedagógica y su respuesta, en las acciones de la estrategia educativa individualizada; aspectos que se demuestran mediante situaciones concretas.

Adecuado: si argumenta con un método y ejemplifica sus tareas en el proceso.

Poco Adecuado: si argumenta con un método, sin lograr su ejemplificación.

Inadecuado: no enuncia los aspectos.

Indicador 1.4 Nivel de conocimientos sobre las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia.

Muy Adecuado: si refiere que las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia implica, una atención fundamentada por la inclusión de los apoyos que brinden respuestas a sus NEE, asociados con los apoyos educativos de mediación, asesoramiento, provisión de recursos, cooperación y formación-preparación. Explican los pasos para la concepción de los apoyos, el papel de la ayuda pedagógica (tipos, niveles, diseño y ajuste), y ejemplifica esta última, en escolares con dislexia.

Bastante Adecuado: si refiere cuatro configuraciones prácticas de los apoyos educativos y explica los pasos para la concepción de los apoyos, el papel de la ayuda, y ejemplifica esta última, en los escolares con dislexia.

Adecuado: si refiere tres configuraciones prácticas de los apoyos educativos y explica los pasos para la concepción de los apoyos, el papel de la ayuda, y ejemplifica esta última, en los escolares con dislexia.

Poco Adecuado: si refiere dos configuraciones prácticas de los apoyos educativos con criterios carentes de explicación.

Inadecuado: no enuncia aspectos.

Indicador 1.5. Nivel de conocimientos sobre el ajuste de la respuesta educativa en los escolares con dislexia.

Muy Adecuado: si expresan que la clase constituye la vía esencial para concretar la respuesta educativa grupal e individual, ello lo fundamentan desde su concreción en el diseño de las tareas de aprendizaje para los escolares con dislexia; las que se ejemplifican con la provisión de los recursos materiales, organizativos y curriculares, unidos con el empleo de las estrategias comunicativas, didácticas, de autoaprendizaje, de interrelaciones de trabajo, entre otras.

Bastante Adecuado: si expresan que la clase constituye la vía esencial para concretar la respuesta educativa grupal e individual, aspecto que lo fundamenta y lo ejemplifica a partir de su concreción en el diseño de las tareas de aprendizaje para los escolares con dislexia pero, con algunas impresiones en relación con las estrategias.

Adecuado: si expresan que la clase constituye la vía esencial para concretar la respuesta educativa grupal e individual, aspecto que lo fundamenta y lo ejemplifica a partir de su concreción en el diseño de las tareas de aprendizaje para los escolares con dislexia pero, con impresiones en la provisión de recursos y en la implementación de las estrategias.

Poco Adecuado: si expresan un contenido de la provisión de recursos o de las estrategias, para asegurar desde el diseño de las tareas de aprendizaje su ajuste, en los escolares con dislexia.

Inadecuado: no enuncia los aspectos.

Dimensión 2. Procedimental

Se medirá en correspondencia con la siguiente regla de decisión.

Indicador 2.1. Nivel de aplicación de los conocimientos conceptuales básicos para el desarrollo del diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y el diseño de la estrategia educativa individualizada en los escolares con dislexia.

Muy Adecuado: si se aplican los conocimientos que distinguen la concepción de escolares con dislexia en relación a las principales regularidades en el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social, para el desarrollo del diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada.

Bastante Adecuado: si se aplican los conocimientos con algunas impresiones para el desarrollo del diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada.

Adecuado: si aplican dos métodos para el diagnóstico escolar y lo relacionan con la elaboración de la caracterización psicopedagógica en los escolares con dislexia.

Poco Adecuado: si se aplican los conocimientos pero, en el desarrollo del diagnóstico escolar o en la caracterización psicopedagógica.

Inadecuado: no aplican los conocimientos.

Indicador 2.2. Nivel de aplicación de los apoyos en la atención educativa a los escolares con dislexia.

Muy Adecuado: si configuran en la práctica los apoyos educativos de acuerdo con las valoraciones incluidas en el indicador 1.4.

Bastante Adecuado: si configura en la práctica cuatro tipologías de apoyo educativo.

Adecuado: si configura en la práctica tres tipologías de apoyo educativo.

Poco Adecuado: si configura en la práctica dos tipologías de apoyo educativo.

Inadecuado: no se configuran en la práctica las tipologías de apoyo educativo.

Indicador 2.3. Nivel de aplicación de la respuesta educativa ajustada a los escolares con dislexia.

Muy Adecuado: si diseñan las tareas de aprendizaje para los escolares con dislexia como resultado de la provisión de recursos materiales, organizativos y curriculares.

Bastante Adecuado: si diseñan las tareas de aprendizaje para los escolares con dislexia, pero con algunas impresiones en relación con la provisión de recursos.

Adecuado: si diseñan las tareas de aprendizaje para los escolares con dislexia, asociadas a dos de las tipologías de la provisión de recursos.

Poco Adecuado: si diseñan las tareas de aprendizaje para los escolares con dislexia, con una tipología de la provisión de recursos.

Inadecuado: no se ajusta el diseño de la respuesta educativa a los escolares con dislexia.

Indicador 2.4. Nivel de aplicación de los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia, en la formación-preparación del maestro.

Muy Adecuado: se ofrece un enfoque interdisciplinario e intersectorial para la aplicación de los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia en los procesos de formación-preparación del maestro de Educación Primaria, a partir de las vías reguladas para esta implementación.

Bastante Adecuado: cuando se ofrece tratamiento a estas relaciones en la formación-preparación del maestro de Educación Primaria aunque con algunas impresiones.

Adecuado: cuando se ofrece un tratamiento interdisciplinario o intersectorial en la formación-preparación del maestro.

Poco Adecuado: cuando se incluye en la formación-preparación del maestro algunos contenidos de la atención educativa a los escolares con dislexia pero no se expresan las relaciones interdisciplinarias e intersectoriales.

Inadecuado: no se toman en consideración los aspectos referidos.

Dimensión 3: Actitudinal

Se medirá en correspondencia con la siguiente regla de decisión.

Indicador 3.1. Nivel de apreciación relacionado con la atención educativa a los escolares con dislexia.

Muy Adecuado: si manifiestan una posición activa para la atención educativa a los escolares con dislexia, comprenden la importancia y la necesidad de elevar el nivel cognitivo y procedimental para la atención; así como constituye un motivo estable esta apreciación.

Bastante adecuado: si manifiestan una posición activa para la atención educativa a los escolares con dislexia, comprenden con impresiones su importancia y la necesidad de elevar el nivel cognitivo y procedimental para la atención, así como constituye un motivo estable esta apreciación.

Adecuado: si muestran una posición activa para la atención educativa a los escolares con dislexia, comprenden su importancia y la necesidad de elevar el nivel cognitivo y procedimental.

Poco adecuado: si manifiestan una posición activa para la atención educativa a los escolares con dislexia, pero no comprenden la importancia y la necesidad de elevar el nivel cognitivo y procedimental.

Inadecuado: no muestran una posición activa para la atención educativa a los escolares con dislexia.

3.2 Nivel de significación afectiva-emocional hacia la atención educativa a los escolares con dislexia.

Muy Adecuado: se confiere un valor afectivo positivo a la atención educativa a los escolares con dislexia asociada a emociones positivas de agrado, de modo consciente y abierta, lo cual provoca satisfacción y buen estado afectivo.

Bastante adecuado: se confiere un valor afectivo positivo a la atención educativa a los escolares con dislexia asociada a emociones positivas de agrado, de modo consciente, a veces abierta, lo cual que provoca satisfacción y buen estado afectivo.

Adecuado: se confiere un valor afectivo positivo a la atención educativa a los escolares con dislexia asociada a emociones positivas de agrado y de modo consciente, lo cual provoca satisfacción.

Poco adecuado: se confiere un valor afectivo positivo a la atención educativa a los escolares con dislexia y no lo asocian a emociones positivas.

Inadecuado: no se confiere un valor afectivo positivo a la atención educativa a los escolares con dislexia.

3.3 Nivel de actuación asociado con la atención educativa a los escolares con dislexia.

Muy adecuado: cuando la orientación de su respuesta conductual se dirige al cumplimiento de sus responsabilidades para la atención educativa a los escolares con dislexia, potencia las condiciones de aprendizaje y desarrollo, cumple con las orientaciones de la atención especializada (psicopedagógica, logopédica y entre otras) y brinda atención hacia las circunstancias ambientales que se generan dentro y fuera del contexto escolar.

Mantiene un clima de compromiso, consagración y nivel de respuesta en las tareas; con una postura optimista, perseverante, comprometida y resuelta ante la concurrencia de dificultades, se actualiza sistemáticamente e investiga sobre los problemas de su práctica educativa.

Bastante adecuado: cuando la orientación de su respuesta conductual se dirige al cumplimiento, aunque con algunas impresiones, de sus responsabilidades para la atención educativa a los escolares con dislexia, potencia las condiciones de aprendizaje y desarrollo y cumple las orientaciones de la atención especializada (psicopedagógica y logopédica).

Mantiene un clima de compromiso, consagración y nivel de respuesta en las tareas con una postura optimista, perseverante, comprometida y resuelta ante la concurrencia de dificultades; se actualiza sistemáticamente e investiga sobre los problemas de su práctica educativa.

Adecuado: cuando la orientación de su respuesta conductual se dirige al cumplimiento, aunque con algunas impresiones, de sus responsabilidades para la atención educativa a los escolares con dislexia, mantiene un clima de compromiso, consagración y nivel de respuesta en las tareas.

Poco adecuado: si cumplen con sus responsabilidades de forma parcializada, sin entusiasmo y es asistemático en el cumplimiento de la orientación.

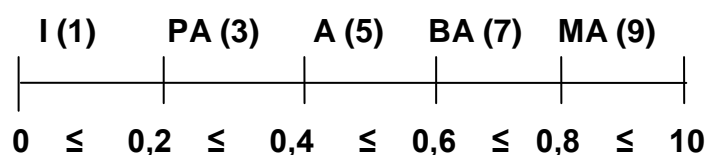
Inadecuado: si no cumplen con sus responsabilidades.

Regla de decisión para la triangulación metodológica

Tabla 5. Regla de decisión

ESCALA VALORATIVA	ABREVIATURA	ESCALA CUANTITATIVA
Muy adecuado	MA	9
Bastante adecuado	BA	7
Adecuado	A	5
Poco adecuado	PA	3
Inadecuado	I	1

Donde:



Anexo 3. Guía para la revisión documental

1-Documentos: plan de estudio en la formación del maestro de Educación Primaria y programa de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención: Educación Primaria.

Objetivo: constatar el tratamiento ofrecido a los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- ◆ Presencia de contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia.
- ◆ Presencia de objetivos y habilidades en el proceso de formación inicial y/o académica del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia desde un tratamiento interdisciplinar, intersectorial y con participación comunitaria.

2-Documento: RM 200/2014

Objetivo: constatar desde lo instituido en la RM 132/2014 cómo se articula la superación profesional con respecto al trabajo metodológico.

Aspectos a tener en cuenta para el análisis.

- ◆ Nexos entre el proceso de superación profesional y el trabajo metodológico.
- ◆ Contenidos fundamentales que se precisan para la preparación del maestro.
- ◆ Vías que se instituyen para su implementación.
- ◆ Posibilidades para el tratamiento interdisciplinario e intersectorial con participación comunitaria.

2-Documentos: plan anual para la organización de la superación profesional (Facultad de Educación Infantil) y el trabajo metodológico (DME y de las escuelas primarias).

Objetivo: comprobar cómo se concibe el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- ◆ Proyección de actividades que incluyan los siguientes contenidos:
 - dislexia y retraso lector; variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia; diagnóstico escolar, caracterización psicopedagógica y estrategia educativa individualizada a los escolares con dislexia; los apoyos en la atención educativa a los escolares con dislexia y su respuesta educativa ajustada.
 - ◆ Articulación entre las formas del trabajo metodológico con las de superación profesional.
-

- ♦ Tratamiento interdisciplinar e intersectorial en la superación profesional del maestro en correspondencia con el perfil demográfico comunitario.

3-Documentos: caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias educativas individualizadas de los escolares con dislexia.

Objetivo: comprobar en el nivel de aplicación de los conocimientos teórico-metodológicos del maestro de Educación Primaria asociado con el desarrollo de la caracterización psicopedagógica y el diseño de la estrategia educativa individual en los escolares con dislexia.

Aspectos a tener en cuenta para el análisis.

- ♦ Integración de los resultados de la evaluación pedagógica, psicopedagógica, y logopédica (diagnóstico escolar).

- ♦ Precisión del comportamiento de los niveles en que se desarrolla el mecanismo de la lectura (sensomotor y semántico).

- Parte técnica de la lectura (análisis y síntesis de la composición sonora de las palabras, percepción y representación visoespacial e interrelación de los analizadores motor, visual y auditivo).

- Comprensión de lo leído (códigos semánticos, sintácticos y morfológicos).

- ♦ Descripción de las variabilidades en el desarrollo.

- ♦ Jerarquización de las acciones educativas para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia.

- ♦ Empleo de los recursos comunitarios en el diagnóstico, la caracterización y la estrategia educativa en los escolares con dislexia (diagnóstico especializado y/o clínico).

4-Documento: sistema de clases del maestro de Educación Primaria.

Objetivo: constatar la preparación del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis.

- ♦ Si en las actividades planificadas se aprecia el diferencial semántico entre dislexia y retraso lector.

- ♦ Si brindan tratamiento a las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia como resultado del proceso de diagnóstico.

- ♦ Si se toman en cuenta los apoyos educativos para la atención a los escolares con dislexia.

- ♦ Si se formulan las tareas de aprendizajes ajustada a la repuesta educativa de los escolares con dislexia.
 - ♦ Responsabilidad en el cumplimiento de las orientaciones recibidas por los especialistas y/o como resultado de su actualización sistemática.
-

Anexo 3ª. Cálculo de índice /sistema de clases

Sistema de clases	Dimensión 1										Dimensión 2								Dimensión 3						
	I-1.1	P	I-1.2	P	I-1.3	P	I-1.4	P	I-1.5	P	I-2.1	P	I-2.2	P	I-2.3	P	I-2.4	P	I-3.1	P	I-3.2	P	I-3.3	P	
1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
2	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
3	I	1	I	1	PA	3	I	1	PA	3	I	1	PA	3	I	1	PA	3	A	5	A	5	A	5	
4	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	A	5	A	5	A	5	
5	I	1	PA	3	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
6	I	1	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
7	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	A	5	A	5	A	5	
8	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	PA	3	PA	3	A	5	A	5	
9	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	A	5	PA	3	PA	3	
10	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
11	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
12	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
13	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	
14	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
índice por indicador		0,24		0,27		0,30		0,21		0,22		0,29		0,27		0,19		0,21		0,40		0,38		0,38	
Evaluación del indicador	PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		I		PA		PA		PA		PA		
Ponderación	3		3		3		3		3		3		3		1		3		3		3		3		
Índice de la dimensión	0,33										0,28								0,33						
Evaluación de la dimensión	PA										PA								PA						
Ponderación	3										3								3						
Índice de la variable	0,33																								
Evaluación de la variable	PA																								

Anexo 4. Guía para la observación a las clases

Objetivo: constatar el nivel de actualización cognitivo, procedimental y actitudinal del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Datos Generales

Escuela: _____

Nombres y apellidos del maestro: _____

Categoría científica y/o académica que posee: _____ Grado (que imparte): ____

Matrícula del grupo: _____ Cantidad de escolares con dislexia: ____

Tabla 6. Modelo para la observación a clases

ASPECTOS A EVALUAR	ESCALA EVALUATIVA				
	MA	BA	A	PA	I
1. Conocimiento sobre dislexia y retraso lector.					
2. Conocimiento de las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia.					
3. Conocimientos sobre los métodos para el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y el diseño de la estrategia educativa individualizada.					
4. Conocimiento de las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia.					
5. Conocimiento sobre el ajuste de la respuesta educativa en los escolares con dislexia.					
6. Aplicación de los conocimientos para el desarrollo del diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y el diseño de la estrategia educativa individualizada.					
7. Aplicación de los apoyos en la atención educativa a los escolares con dislexia.					
8. Aplicación de la respuesta educativa ajustada a los escolares con dislexia.					
9. Aplicación de los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares con dislexia, como resultado de los procesos de formación-preparación.					
10. Apreciación acerca de la atención educativa a los escolares con dislexia.					
11. Significación afectiva-emocional hacia la atención educativa a los escolares con dislexia.					
12. Actuación hacia la atención educativa a los escolares con dislexia.					

Escala evaluativa para la observación a clases

Muy adecuado (MA): si en las actividades planificadas se aprecia la diferencia entre los escolares con dislexia y con retraso lector asociado con el conocimiento de las variabilidades en el desarrollo de los escolares, la atención a las diferencias individuales y su tratamiento en las tareas de aprendizaje a desarrollar en función de los objetivos propuestos.

Las actividades desarrolladas forman parte de la actualización del diagnóstico escolar; por tanto es apreciable en la concepción y formulación de las tareas de aprendizaje el resultado de la caracterización psicopedagógica, el cumplimiento de las acciones de la estrategia educativa y las recomendaciones de los

especialistas. Se evidencia atención de las particularidades psicológicas, pedagógicas y socio-familiares asociada con el entorno escolar, familiar y comunitario.

Se emplean los apoyos atendiendo a las particularidades de los escolares con dislexia, al proponer acciones dirigidas al desarrollo evolutivo, el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje, las alternativas organizativas unido con el tratamiento a la motivación por aprender, la autoestima, la autovaloración, las relaciones interpersonales (familiar, escolar y comunitario), entre otras.

La clase se concibe como resultado de su formación-preparación, pues esta se dirige en términos de que todos aprendan, se garantizan las condiciones previas para el aprendizaje y la inclusión de variantes metodológicas y evaluativas; que permitan la diversificación de las tareas y la recursividad necesaria para el escolar con dislexia.

La atención educativa se desarrolla con una percepción positiva asociada al respeto, la aceptación, el interés, el placer, la satisfacción y la perseverancia, resuelta y comprometida por la enseñanza-aprendizaje de los escolares con dislexia; como resultado de la significación afectiva-emocional.

La actuación del maestro se orienta hacia la potenciación de las condiciones para el aprendizaje, la presencia de una postura optimista hacia las circunstancias que se adviertan y por el cumplimiento de las recomendaciones de los especialistas.

Bastante adecuado (BA): si en las actividades planificadas se aprecia la diferencia entre los escolares con dislexia y con retraso lector; asociado con el conocimiento de las variabilidades en el desarrollo del aprendizaje, la atención a las diferencias individuales y las tareas a desarrollar; en función de los objetivos propuestos.

Las actividades se desarrollan en correspondencia con la actualización del diagnóstico escolar; por tanto es apreciable en la concepción y formulación de las tareas de aprendizaje el resultado de la caracterización psicopedagógica, el cumplimiento de las acciones de la estrategia educativa y las recomendaciones de los especialistas. Se evidencia atención a las particularidades psicológicas, pedagógicas y familiares dirigidas al entorno escolar y familiar.

Se emplean los apoyos en correspondencia con las particularidades de los escolares con dislexia. La clase se concibe como resultado de su formación-preparación, pues esta se dirige en términos de que todos aprendan, con la inclusión de variantes metodológicas y evaluativas que permiten la diversificación de las tareas y la recursividad necesaria para el escolar con dislexia.

La atención educativa se desarrolla con una percepción positiva en relación con el respeto, la aceptación, la satisfacción y la perseverancia, comprometida por la enseñanza-aprendizaje de los escolares con dislexia; como resultado de la significación afectiva-emocional.

La actuación del maestro se corresponde con la potenciación de las condiciones para el aprendizaje, la presencia de una postura optimista, la atención hacia las circunstancias que se adviertan y por el cumplimiento de las recomendaciones de los especialistas.

Adecuado (A): cuando en las tareas planificadas demuestran dominio sobre las particularidades de los escolares con dislexia y con retraso lector, sin embargo no se aprovechan todas las oportunidades del proceso para la atención a las diferencias individuales a partir de las tareas a desarrollar.

Se toma en consideración los aspectos resultantes del diagnóstico escolar, aunque se visualizan impresiones en la atención a las particularidades pedagógicas desde la caracterización psicopedagógica, las acciones de la estrategia de atención educativa y las recomendaciones de los especialistas asociados con el entorno escolar.

La clase se concibe como resultado de su formación-preparación pues en ella se incluyen algunas variantes metodológicas y la atención educativa se desarrolla con una percepción positiva asociada con el respeto y la aceptación, por la enseñanza-aprendizaje, como resultado de la significación afectiva-emocional merecida para la atención.

La actuación del maestro se corresponde con la potenciación de las condiciones, la presencia de una postura optimista y el cumplimiento de las recomendaciones de los especialistas.

Poco adecuado (PA): imprecisiones en los aspectos distintivos asociados con la variabilidad en el desarrollo de los escolares con dislexia, además no se aprovechan todas las oportunidades del proceso para la atención a las

diferencias individuales a partir de las tareas de aprendizaje a desarrollar. Las cuales poseen el mismo alcance, tanto para los escolares con dislexia que con retraso lector.

Se toma en consideración los aspectos resultantes del diagnóstico escolar, aunque se visualizan impresiones para la atención a las particularidades del lenguaje escrito desde la caracterización psicopedagógica y las acciones de la estrategia educativa; las que se asocian exclusivamente al entorno escolar. En la clase se incluyen insuficientemente las variantes metodológicas como resultado de la formación-preparación del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia.

La atención educativa se desarrolla con una percepción positiva en relación con el respeto por la enseñanza-aprendizaje de los escolares con dislexia como consecuencia de la significación afectiva-emocional, aunque su actuación no se orienta con la potenciación de las condiciones para el aprendizaje.

Inadecuado (I): no se oferta atención diferenciada a los escolares con dislexia, al no considerar los aspectos resultantes del diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y las acciones de la estrategia educativa. Por tanto se ejecuta una atención educativa a los escolares con dislexia desarticulada con su nivel de aplicación y con una percepción, significación y actuación negativa.

Anexo 4^a. Cálculo de índice/observación clases

	Dimensión 1										Dimensión 2								Dimensión 3						
No. maestros Obsv.	I-1.1	P	I-1.2	P	I-1.3	P	I-1.4	P	I-1.5	P	I-2.1	P	I-2.2	P	I-2.3	P	I-2.4	P	I-3.1	P	I-3.2	P	I-3.3	P	
1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
2	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5	
4	PA	3	A	5	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	A	5	A	5	A	5	
5	I	1	PA	3	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
6	I	1	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
7	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	A	5	A	5	A	5	
8	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5	
9	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
10	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
11	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
12	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
13	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	
14	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
índice por indicador		0,24		0,32		0,29		0,21		0,21		0,29		0,25		0,19		0,21		0,38		0,38		0,38	
Evaluación del indicador	PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		I		PA		PA		PA		PA		
Ponderación	3		3		3		3		3		3		3		1		3		3		3		3		
Índice de la dimensión	0,33										0,28								0,33						
Evaluación de la dimensión	PA										PA								PA						
Ponderación	3										3								3						
Índice de la variable	0,33																								
Evaluación de la variable	PA										PA														

Anexo 5. Entrevista al maestro de Educación Primaria

Objetivo: determinar las necesidades de superación profesional para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Consigna: Estimado maestro, como resultado del proyecto “Atención Logopédica Integral y Comunitaria” se desarrolla una investigación asociada, con el proceso de superación profesional del maestro Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia. Sus criterios serán de gran valor en el proceso que se persigue y sus respuestas serán asumidas con discreción y respeto en el manejo de la información.

Le agradecemos de antemano su colaboración.

Datos generales:

Nombres y apellidos: _____ Fecha: __/__/____

Escuela: _____ Grado (imparte): ____

Categoría científica y/o académica: _____

Años de experiencia profesional ____ y en la atención educativa a los escolares con dislexia: ____

Guía de entrevista:

1. Explique qué entiende por escolares con dislexia y escolares con retraso lector. (Por favor de ser posible exprese los aspectos que los diferencian en relación con sus puntos de vista y su experiencia profesional).
 2. ¿Cuáles son las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia, en relación con el desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social?
 3. ¿Cómo desarrollas el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa en los escolares con dislexia? Ejemplifique.
 4. A su consideración, qué apoyos educativos consideras necesarios para la atención educativa a los escolares con dislexia. Ejemplifique.
 5. ¿Cómo aplicas los apoyos en la atención educativa a los escolares con dislexia? Ejemplifique en relación con el contexto escolar, familiar y comunitario.
 6. ¿Cómo planificas la respuesta educativa a los escolares con dislexia? Ejemplifique.
-

7. ¿Cómo se han aplicado los contenidos que se relacionan con la atención educativa a los escolares con dislexia, en su proceso de formación profesional? (Por favor, de haberlos recibido, ejemplifíquelos a partir de su formación inicial y permanente, trabajo metodológico, atención especializada, entre otras).
 8. Consideras necesaria la atención educativa a los escolares con dislexia en su superación profesional. ¿Por qué? (Por favor, de considerarlo necesario, refiera qué contenidos serían más eficaces para su preparación).
 9. Consideras que la atención educativa a los escolares con dislexia forma parte de sus tareas básicas. Argumente.
 10. ¿Cómo valoras su actitud en la atención educativa a los escolares con dislexia?
-

Anexo 5^a. Cálculo de índice/ entrevista al maestro de Educación Primaria

Entrevista a los maestros	Dimensión 1										Dimensión 2														
	I-1.1	P	I-1.2	P	I-1.3	P	I-1.4	P	I-1.5	P	I-2.1	P	I-2.2	P	I-2.3	P	I-2.4	P	I-3.1	P	I-3.2	P	I-3.3	P	
1	I	1	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	I	1	PA	3	I	1	I	1	
2	PA	3	I	1	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	A	5	A	5	A	5	
4	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	A	5	A	5	A	5	
5	I	1	PA	3	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	
6	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	I	PA	3	PA	3	PA	3	
7	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	I	1	A	5	A	5	A	5	
8	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	
9	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	
10	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	I	1	I	1	
11	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	
12	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	
13	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	
14	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	
Índice por indicador	0,24		0,24		0,27		0,29		0,29		0,30		0,29		0,29		0,18		0,38		0,29		0,29		
Evaluación del indicador	PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		
Ponderación	3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		
Índice de la dimensión	0,33											0,33								0,33					
Evaluación de la dimensión	PA											PA								PA					
Ponderación	3											3								3					
Índice de la variable	0,33																								
Evaluación de la variable	PA																								

Anexo 6. Entrevistas a los directivos

Objetivo: constatar informaciones sobre el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Consigna:

Estimado colega, la Ms.C Daymara Amelia Perojo Martínez, profesora de la Universidad “Hermanos Saíz Montes de Oca” desarrolla una investigación sobre el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia. Sus criterios serán de gran valor en el proceso que se persigue y sus respuestas serán asumidas con discreción y respeto en el manejo de la información.

Le agradecemos de antemano su colaboración.

Datos generales

Nombres y apellidos: _____ Fecha: __/__/__

Cargo de desempeña: _____

Categoría científica y/o académica: _____

Años de experiencia profesional __ y en la dirección: __

Guía de entrevista

Cuestionario

1. A su consideración, cómo valora la preparación teórica-metodológica del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia, en función del:

- nivel de conocimiento acerca de las definiciones escolares con dislexia y escolares con retraso lector,
- nivel de conocimiento acerca de las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia,
- nivel de conocimiento y aplicación asociado con los métodos para el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y el diseño de la estrategia educativa en los escolares con dislexia,
- nivel de conocimiento y aplicación relacionados con los apoyos educativos para la atención y con la respuesta educativa a los escolares con dislexia.

2. ¿Cómo se ha concebido la aplicación de estos contenidos en el proceso de formación profesional del maestro de Educación Primaria? (En relación con este aspecto por favor refiérase, a las que se relacionan con su esfera de

actuación asociadas con la formación inicial, permanente, trabajo metodológico, atención especializada, entre otras; unido al tratamiento interdisciplinario y/o intersectorial brindado o no, en el diseño del proceso).

3. ¿En qué aspectos están las dificultades en el proceso de superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia? ¿Qué factores pudieran estar incidiendo en este sentido?

4. Consideras necesario el desarrollo de acciones en función de la superación profesional del maestro Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia. Argumente.

a) A su juicio, qué formas organizativas y qué contenidos serían más pertinentes para su desarrollo.

5. ¿Cómo valora el nivel de apreciación, significación afectiva-emocional y la actuación del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia?

6. ¿Qué sugerencias puede usted brindar, para contribuir a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia?

Anexo 6^a. Cálculo de índice /entrevista a los directivos

Entrevista a los directivos	Dimensión 1										Dimensión 2								Dimensión 3					
No.	I-1.1	P	I-1.2	P	I-1.3	P	I-1.4	P	I-1.5	P	I-2.1	P	I-2.2	P	I-2.3	P	I-2.4	P	I-3.1	P	I-3.2	P	I-3.3	P
1	I	1	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	PA	3
2	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
4	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	I	1	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5
5	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1
6	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3
7	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	A	5	A	5	A	5
8	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1
9	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
10	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3
11	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1
12	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3
13	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1
14	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	PA	3	I	1	I	1
15	I	1	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	A	5	PA	3	I	1	I	1	I	1
índice por indicador		0,24		0,27		0,30		0,29		0,30		0,26		0,24		0,30		0,23		0,32		0,27		0,27
Evaluación del indicador	PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA	
Ponderación	3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3		3	
Índice de la dimensión	0,33										0,33								0,33					
Evaluación de la dimensión	PA										PA								PA					
Ponderación	3										3								3					
Índice de la variable	0,33																							
Evaluación de la variable	PA																							

Anexo 7. Índice a la variable/ Diagnóstico inicial

	Dimensión 1					Dimensión 2				Dimensión 3		
	I-1.1	I-1.2	I-1.3	I-1.4	I-1.5	I-2.1	I-2.2	I-2.3	I-2.4	I-3.1	I-3.2	I-3.3
índice por indicador	0,25	0,28	0,29	0,25	0,25	0,29	0,29	0,22	0,23	0,43	0,33	0,34
Evaluación del indicador	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	PA	A	PA	PA
Ponderación	3	3	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3
Índice de la dimensión	0,33					0,33				0,41		
Evaluación de la dimensión	PA					PA				A		
Ponderación	3					3				3		
Índice de la variable	0,33											
Evaluación de la variable	PA											

Anexo 8. Comparación entre el modelo actuante dirigido a la superación profesional del maestro y el modelo propuesto

Tabla 7. Comparación entre el modelo actuante y el propuesto

Aspectos	Modelo actuante dirigido a la superación profesional	Modelo propuesto dirigido a la superación profesional
Fundamentos teóricos	Tiene en cuenta los referentes esenciales de los lineamientos de la política económica-social, así como lo regulado en los documentos normativos y metodológicos del MES, entre otros.	Se enriquece desde el materialismo dialéctico, la Filosofía de la Educación, el enfoque histórico cultural, así como en la teoría del Modelo, de Educación Avanzada y de Educación de postgrado.
Cualidades	Se estructura se define a partir de la determinación de las necesidades de superación de los maestros, la planeación y el desarrollo de la superación. Sus componentes lo representan los segmentos responsabilizados con la dirección de la superación y el diseño estratégico, en el cual se toman como un referente para su organización el fin y los objetivos de cada educación donde se incluyen los maestros de la Educación Primaria. El diseño estratégico de la superación representa el componente jerárquico.	Simplifica el proceso de superación profesional dirigido al maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia de acuerdo con las siguientes cualidades: -una estructura que particulariza en lo que se desea proyectar y en el cómo de su proyección asociado con este deber ser. -las relaciones funcionales que se establecen entre los componentes asumidos, en la que los subsistemas jerárquicos lo constituyen el fin y objetivos, así como la estrategia de implementación.
Diseño curricular	La interdisciplinariedad como un principio del diseño curricular.	La interdisciplinariedad como un enfoque en el proceso de superación profesional.
Gestión del proceso	Acciones descentralizadas entre los centros formadores y las instituciones educativas, donde se incluyen en este último las escuelas primarias.	Se potencia las acciones descentralizadas a partir de la participación comunitaria para la gestión del proceso de superación profesional con un enfoque intersectorial.

Anexo 9. Programa del curso del curso de superación profesional presencial.
(Diseñado por las indicaciones de la Secretaría de Postgrado de la Facultad)

Título: “El maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia”.

Centro autorizado: Universidad de Pinar del Río “Hermanos Saíz Montes de Oca”

Profesor coordinador: _____

E-mail: _____

Grado científico: _____

Título académico: _____

Categoría docente o científica: _____

Fecha de inicio:

Fecha de terminación:

Duración:

Cantidad de créditos: 4

Modalidad: Tiempo completo: () Tiempo parcial: (x) A distancia: ()

Claustro

Propuesta del claustro de profesores para cada tema

Tema I: Enfoques actuales para la atención a los escolares con dislexia.

Tema II: Fundamentos teórico-metodológicos para la atención educativa a los escolares con dislexia.

(Para ambos temas: profesor coordinador/gestionador de la superación y especialistas del MINED y MINSAP de la comunidad).

Esquema de contenidos por temas y horas clases: El curso se distribuirá en dos temas y cuenta con el siguiente plan temático

Curso de superación: “El maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia”.		H. Presenciales	Trabajo independiente	Total de horas	Créditos
Temas	1. Enfoques actuales para la atención a los escolares dislexia.	12	24	36	1
	2. Fundamentos teórico-metodológicos para la atención educativa a los escolares con dislexia.	32	96	128	2
Total de horas		44	120	164	3

Fundamentación:

La atención educativa a los escolares con dislexia se inserta al modelo educativo-psicopedagógico por cuanto su espacio de realización es transferido a la red de instituciones educacionales que atiende el MINED en Cuba. Este

centra sus principios en las potencialidades del escolar desde una arista biopsicosocial, en el papel de la mediación y del medio como expresión de su enfoque psicopedagógico.

El maestro de Educación Primaria se inserta a este Modelo como el agente educativo rector del este sistema de influencias y por consiguiente, le corresponde asegurar las acciones coordinadas entre la escuela, la familia y la comunidad, en un escenario (internacional, nacional y local) donde se ha confirmado que unos de los grupos más representativos que asisten a las escuelas primarias se relacionan con los escolares con dislexia.

De ahí la importancia de contribuir a la actualización sistemática de este maestro en coherencia con el nivel de conocimientos teórico-metodológicos necesarios para su aplicabilidad en la atención y en respuesta a la percepción, significación y actuación positiva que se requiere en el contexto de la escuela primaria actual.

Consideraciones generales

El curso de superación dirigido al maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia se ha organizado en dos temas; los que permitirán brindar tratamiento a los contenidos asociados con las definiciones de “dislexia” y “retraso lector”, las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia, su diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica, el diseño de la estrategia educativa individualizada, sus necesidades específicas de apoyo educativo y el ajuste de la respuesta educativa.

Para el tratamiento de estos contenidos se deberá considerar las relaciones interdisciplinarias entre la Pedagogía, la Didáctica, la Logopedia y la Psicopedagogía y la colaboración intersectorial mediada por la participación de la comunidad en función de compartir los recursos humanos, materiales, didácticos, tecnológicos, entre otros, necesarios para la transformación que solicita la atención educativa.

Las tareas docentes de sistematización cumplimentan este propósito (tareas rectoras del curso de superación) al permitir la generalización de los conocimientos asociados a este fin. Se consideran que estas se dirijan al desarrollo de análisis críticos y éticos, la elaboración de reflexiones, la realización de mapas conceptuales, la identificación de las regularidades, entre

otras; tareas que deben asociarse con los objetivos específicos propuestos para este fin.

Además deberán articularse con las tareas de innovación para estimular la búsqueda de posibles soluciones por la vía del conocimiento científico.

Usuarios o estudiantes

a) Requisitos de ingreso

Desempeñarse como maestro de Educación Primaria que atienden a escolares con dislexia.

b) Proceso para la selección

Se realizará de forma conjunta entre el metodólogo que atiende la Enseñanza Primaria en la DME y los intereses del proyecto “Atención logopédica integral”.

Estructura del programa

a) Sistema de objetivos generales.

Objetivo general: contribuir con el nivel de conocimientos teórico-metodológicos del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Objetivos específicos:

- Fundamentar los diferentes enfoques en que se orienta la atención a los escolares con dislexia.
 - Fundamentar el diferencial semántico entre escolares con dislexia y con retraso lector, desde el tratamiento a las variabilidades en su desarrollo.
 - Fundamentar el proceso de diagnóstico escolar, especializado y clínico para la atención educativa a los escolares con dislexia.
 - Ejemplificar los momentos por el que transita el proceso de caracterización psicopedagógica para los escolares con dislexia.
 - Argumentar el diseño de la estrategia educativa para los escolares con dislexia, sus necesidades específicas de apoyo educativo y la concepción de la respuesta educativa ajustada, hacia los escenarios educativo, familiar y comunitario.
 - Gestionar conscientemente la información y la documentación en formatos diversos en función de la sistematización de los nuevos conocimientos y con ella, su comunicación.
-

- Adoptar actitudes positivas de aceptación para el cambio educativo que requiere esta atención.

b) Sistema de conocimientos y habilidades

Distribución de contenidos por temas

Tema I. Enfoques actuales para la atención a los escolares con dislexia.

Sistemas de conocimientos

Contenidos: contenido y alcance de los enfoques clínico, cognitivo y pedagógico para la atención a los escolares con dislexia. La lectura disléxica y su diferenciación con el retraso lector. Variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia.

El tema I, representa el tema introductorio y por consiguiente se debe resaltar la importancia de este curso mediante la presentación del objetivo general, los objetivos específicos, los contenidos y las formas de evaluación del programa.

Se sugiere que en el tratamiento de los diferentes enfoques que han actuado en la atención a los escolares con dislexia, sin dejar de abordar las confrontaciones disciplinares, se analice críticamente el modelo explicativo e integrador propuesto por Frith (1997). El cual constituirá el punto de partida para la comprensión del diferencial semántico entre escolares con dislexia y con retraso lector, así como lo relacionado con las variabilidades en su desarrollo lingüístico, cognitivo, afectivo y social de este escolar; sistema de conocimientos que se desarrollará mediante una conferencia para cada uno.

Se recomienda tratar en un seminario los criterios clasificatorios asociados con el momento de aparición (dislexia adquirida o evolutiva/del desarrollo), su nomenclatura asociada con el criterio audiofonológico o espacial (dislexia auditiva o disfonética, visual o diseidética y la dislexia visoauditiva o alexia) y el relacionado con las dificultades en el procesamiento sintáctico, semántico y fonológico (dislexia fonológica, léxica y morfé mica).

Además se incluye un taller de cierre que permita generalizar los contenidos precedidos a él.

Tema II: Fundamentos teórico-metodológicos para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Sistemas de conocimientos

Contenidos: Modelo de atención a los trastornos del aprendizaje en Cuba. La atención educativa a los escolares con dislexia. El diagnóstico escolar, la

caracterización psicopedagógica, la estrategia educativa individualizada, las necesidades específicas de apoyo educativo y la respuesta educativa; en coherencia con los escolares con dislexia.

En este tema, se presentará el modelo que sustenta la atención educativa-psicopedagógica y clínica y para los escolares con trastornos del aprendizaje en Cuba, en el cual se incluyen los escolares con dislexia. En tal sentido se deben establecer valoraciones críticas sobre este contenido, en función del impacto que ha tenido en el contexto donde actúa la investigación como resultado de la integración que lo conceptualiza.

Ha de reconocerse el alcance del modelo de atención no solo para las escuelas primarias, sino también para las escuelas especiales, donde con carácter transitorio asisten escolares con dislexia; además ha de particularizarse en las características que alcanzan el proceso de lectura de acuerdo con los objetivos por grados y en la heterogeneidad de asignaturas del plan de estudio de la Educación Primaria.

Sobre la base de esta consideración se abordaran las tareas que debe desempeñar el maestro en función de la respuesta educativa, consecuente con el diagnóstico escolar, la caracterización psicopedagógica y la estrategia educativa individualizada, así como en la determinación de los apoyos educativos y su respuesta en la clase.

Es necesario que se profundice en la interacción entre el desarrollo cerebral y los estímulos lingüísticos, sociales y emocionales (originados por el ambiente escolar, familiar y comunitario) asociados con las acciones didácticas que se concretan en el sistema de influencias educativas, en el carácter interactivo del proceso y los factores causales de las necesidades de apoyo educativo que ellos presentan.

En relación con los contenidos asociados con el diagnóstico escolar se debe fundamentar cómo deben ser evaluadas las particularidades del lenguaje escrito y la responsabilidad que posee el maestro en la integración de los aspectos relativos a la evaluación escolar (psicopedagógica, pedagógica y logopédica), su materialización en la caracterización psicopedagógica y por cuanto, su expresión en la estrategia educativa individualizada. Centrada en el desarrollo fonológico y visual-ortográfico; pues los escolares con dislexia

poseen dificultades para efectuar la asociación entre los sistemas neuronales que conducen ambos procesos.

Esta consecuencia debe ser atendida en el tratamiento a las necesidades específicas de apoyo educativo asociadas con: la mediación (pedagógica, psicopedagógica y logopédica), la provisión de recursos (organizativos, didácticos, materiales/curriculares, tecnológicos), el asesoramiento (interdisciplinar entre y para los agentes), la colaboración (intersectorial) y la formación-preparación (de los implicados) desde el reconocimiento de las potencialidades de la comunidad.

Por su parte la respuesta educativa ajustada se abordará contextualizada con la concepción de la clase desarrolladora, a partir de la articulación entre la provisión de recursos para los escolares con dislexia, la comorbilidad de síntomas y los objetivos lectores del grado.

Todos estos contenidos se desarrollaran por conferencias y dos clases prácticas (una para necesidades específicas de apoyo educativo y otra para la respuesta educativa); además se recomienda un seminario para el tratamiento de las estrategias y los estilos de aprendizajes. Se incluye un taller de cierre para socializar como la sociedad valora la atención educativa a los escolares con dislexia (pueden presentarse diarios, experiencias, cartas u otras variantes que promuevan la reflexión entre los actores de la comunidad y los maestros en superación).

c) Escenario, materiales y medios

Se impartirá en las aulas de superación del CUM y se empleará la infraestructura de este centro y las del Joven club municipal para el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de las tareas docentes asociadas: con la gestión del conocimiento y su aplicabilidad con las tareas de comunicación.

d) Bibliografía

Fernández, G. (2008). *La atención logopédica en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.

Fernández, G. (2013). *Logopedia. 2da Parte*. La Habana: Pueblo y Educación.

Fernández, I. y Vázquez, G. (2008). *Recursos tecnológicos para el tratamiento logopédico*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Grañeras, M., Villegas, M.L., Díaz, F. y Vale, P. (2013). *La atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en el contexto de las necesidades específicas de apoyo educativo*. Colección Eurydiceespañolredie. Recuperado de <https://es.slideshare.net/toniblazquez/la-atencion-al-alumnado-con-dislexia-en-el-sistema-educativo-en-el-contexto-de-las-necesidades-especificas-de-apoyo-educativo>
- Asociación Andaluza de Dislexia. (2010). *Guía general sobre dislexia*. Recuperado de edu.iccm.es/cpr/torrijos/images/atencion.../guía_dislexia_2010.doc
- Guirado, V.C. (2013). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Primera parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Leyva, M. y Barreda, M. (2017). *Precisiones para la atención educativa a educandos primarios con NEE asociadas o no a discapacidades*. Material en soporte digital.
- Padrón F, I. (2003). *Los trastornos de la lectura y la escritura. Material de apoyo a la docencia*. (CD de la carrera Logopedia).
- Perojo, D. A. (2017). *La atención educativa de los escolares con dislexia*. Folleto.

Sistema de evaluación

La evaluación se realizará de forma sistemática mediante preguntas orales, ponencias escritas, seminarios, clases prácticas, talleres y el control del trabajo independiente. Además se considera importante que el maestro logre autoevaluar su autonomía y su creatividad de acuerdo con las actividades desarrolladas.

La evaluación final se realizará de forma independiente mediante la presentación de un informe escrito, en el cual se explicita la caracterización psicopedagógica del grupo y la individual de un escolar con dislexia en función de modelar una clase ajustada a la respuesta educativa que se requiere.

Anexo 10. Consideraciones generales para el desarrollo de la conferencia especializada

La conferencia especializada es la forma organizativa que retoma del curso de superación los contenidos asociados con la atención educativa a los escolares

con dislexia para ser analizados desde el proceso de orientación; proceso que si bien es una función profesional asignada para el maestro de Educación Primaria y los especialistas de la institución escolar, representa el substrato del apoyo educativo relacionado con el asesoramiento.

El proceso de orientación se reveló en el diagnóstico inicial como un contenido polémico para la atención educativa a los escolares con dislexia desde la relación entre los maestros, el maestro logopeda y el psicopedagogo escolar, por cuanto se propone como objetivo general: contribuir con el nivel de conocimientos teórico-metodológicos del maestro de Educación Primaria asociado con el proceso de orientación para la referida atención educativa.

Para el logro de este propósito se ha de considerar la presencia de los maestros logopedas, los psicopedagogos escolares y otros especialistas de la comunidad (MINED y MINSAP) por sus implicaciones directas en el proceso de orientación. Ello significa que en esta mediación se debe reconocer los diferentes ritmos de participación comunitaria de acuerdo con el perfil profesional de los actores y en coherencia, con el aseguramiento que el maestro de Educación Primaria necesita para garantizar un proceso de orientación con una perspectiva interdisciplinaria e intersectorial.

Plan temático

Tema 1. Fundamentos de la función orientadora del maestro de Educación Primaria.

Contenidos. La función orientadora del maestro de Educación Primaria.

Objetivo. Fundamentar la función orientadora del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Horas clases: 4

Tema 2. La función orientadora del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Contenido. Su estructura y contenido (Diagnóstico. Elaboración de las estrategias educativas atendiendo al rol. Ejecución de las estrategias. Evaluación del resultado). Cumplimiento de las orientaciones para la atención educativa a los escolares con dislexia

Objetivo. Explicar la estructura y contenido de la función orientadora del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Horas clases: 4

Tema 3. El proceso de orientación del maestro de Educación Primaria desde una perspectiva interdisciplinaria e intersectorial.

Contenido. El valor de la interdisciplinariedad y la intersectorialidad en el proceso de orientación. Diseño y cumplimiento de las orientaciones desde una perspectiva interdisciplinaria e intersectorial

Objetivo. Fundamentar el proceso de orientación del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia de acuerdo con un enfoque interdisciplinario e intersectorial.

Horas clases: 4

Como resultado del nivel de conocimientos teórico-metodológicos que sustenta el empleo de las conferencias especializadas se sugieren las tareas docentes de sistematización (tareas rectoras para la conferencia especializada); porque estas permiten la generalización de los contenidos propuestos. Estas deben dirigirse al desarrollo de análisis críticos y éticos, la elaboración de reflexiones, la realización de mapas conceptuales, la identificación de las regularidades, entre otras, sobre los fundamentos y la estructura de la función orientadora del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Además han de articularse las tareas de innovación (buscar soluciones por la vía del conocimiento científico), de gestión del conocimiento (seleccionar, evaluar y utilizar la información, organizar el conocimiento en función de los saberes anteriores) y de comunicación (discutir con ética una situación profesional y expresarse con rigor científico).

Anexo 11. Consideraciones generales para el desarrollo de los talleres

Los talleres de superación propuestos posibilitan integrar el nivel de conocimientos teórico-metodológicos para la atención educativa a los escolares con dislexia adquirida en el curso de superación y la conferencia especializada precedida, con su aplicabilidad y la positiva percepción, significación afectiva-emocional y actuación asociada para este fin.

Por cuanto las interacciones que en esencia distinguen esta forma de organización provocan entre otros, la confrontación de ideas, juicios, valoraciones, así como la socialización de los conocimientos adquiridos.

Por cuanto su diseño y ejecución deben ajustarse a las particularidades colectivas e individuales de los maestros en superación, en respuesta a los

resultados obtenidos en el corte realizado y las situaciones concretas de su labor educativa.

Los talleres deben constituir expresión del vínculo entre la teoría-práctica, las habilidades de trabajo en equipo, la creatividad, la innovación, la autonomía y la comunicación; escenarios que se enriquecen mediante las reflexiones que suscitan entre los maestros en superación y los participantes de la comunidad; con el propósito de estimular el protagonismo comunitario (MINED, MINSAP, MIC, entre otros) y la disminución del que promueve la participación (profesor coordinador/gestionador).

Por tanto se sugieren como espacio de realización una institución por Consejo Popular para ser desarrollados con una duración de cuatro horas clases para cada taller. En relación con su estructura se definen tres momentos los que serán dinamizados por las tareas docentes que se intencionen; resultado que será evaluado en el cierre de cada taller.

En relación con este particular el primer momento (introducción) incluirá el aseguramiento de las condiciones previas de acuerdo con la temática (podrá retomarse lo abordado en las formas organizativas precedidas y las experiencias de los participantes) de manera que posibilite la presentación y la argumentación del objetivo.

El segundo momento (desarrollo) se debe establecer el vínculo entre el nivel de conocimientos teórico-metodológicos para la atención educativa a los escolares con dislexia y el nivel de aplicación de estos conocimientos asociados con las tareas que desempeña el maestro en el diagnóstico escolar, la elaboración de la caracterización psicopedagógica, el diseño de las acciones de la estrategia educativa individual, la selección de los apoyos educativos y el ajuste de la respuesta educativa.

Para esta forma de organización gana importancia la proyección crítica de las vivencias y la búsqueda de posibles soluciones en relación con la atención educativa a los escolares con dislexia a partir del aprendizaje colaborativo, la implementación de técnicas participativas y el desarrollo de tareas docentes.

Se sugiere como tareas desempeño (rectoras en el uso de esta forma).

- ♦ La demostración con ejemplos prácticos asociados con las tareas que desempeña para la atención educativa (diagnóstico escolar, caracterización

psicopedagógica, estrategia educativa, selección de los apoyos educativos y la respuesta educativa).

- ♦ La modelación de procesos educativos (diagnóstico y clases) y tareas de aprendizaje (accesibles, ajustadas en volumen y complejidad).

- ♦ La selección de recursos y estrategias educativas en función de situaciones orientadas (reales o creadas).

- ♦ La demostración a partir del dominio de métodos o procedimientos (para el diagnóstico, la implementación de recursos y estrategias educativas individualizadas).

Además se sugieren como tareas docentes que apoyan el éxito de la tarea rectora: las tareas de comunicación (para la estimulación del poder de síntesis), las tareas docentes de innovación (para ofrecer soluciones creativas asociadas a situaciones educativas reales) y las tareas docentes de gestión del conocimiento (para la identificación de fuentes de información y para la organización del conocimiento actual y su vínculo con los saberes anteriores).

Distribución temática

Taller 1. ¿Diagnóstico escolar, especializado o clínico? Su comunicación en la caracterización psicopedagógica del escolar con dislexia.

Taller 2. La estrategia educativa individualizada y las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia.

Taller 3. La provisión de recursos para la atención a las necesidades específicas de apoyo educativo de los escolares con dislexia.

Taller 4 y 5. La clase y la respuesta educativa ajustada a las variabilidades en el desarrollo de los escolares con dislexia.

Taller 6. Dislexia y comorbilidad de síntomas, desde la prevención educativa.

Taller 7. La neurociencia educacional, un reto para la atención educativa a los escolares con dislexia.

La evaluación se realizará al concluir cada taller como resultado de las reflexiones enunciadas.

Anexo 12. Consideraciones generales para la realización del intercambio de conocimientos y experiencias

Como colofón de las acciones de superación profesional desarrolladas se propone el intercambio de conocimientos y experiencias titulado “El sistema de

influencias educativas para la atención a los escolares con dislexia”, en tal sentido se propone como objetivo: intercambiar sobre el sistema de influencias educativas para la atención a los escolares con dislexia con un enfoque interdisciplinario e intersectorial.

Por la necesidad que genera el cumplimiento de este objetivo ha de considerar la participación de todos los miembros de la comisión de trabajo integrado que han acompañado el proceso. Esta consecuencia remite a que se concilie por Consejos Populares una institución que permita agrupar a esta diversidad, en función de racionalizar recursos y tiempo para su desarrollo.

Se proponen cuatro horas para el desarrollo del intercambio de conocimientos y experiencias; escenario donde se considera importante la confrontación de ideas y saberes en función del problema común compartido. Por tanto los vínculos interdisciplinarios e intersectoriales debe permitir la unificación de todo el saber científico como resultado de la actualización sistemática y como expresión de la transformación individual y colectiva alcanzada.

El intercambio entre todos debe contribuir a la creación de condiciones para el desarrollo ascendente de la creatividad y la investigación; además se consideran como normas el saber escuchar, los límite de tiempo para la exposición, la presentación de criterios basado en el respeto hacia los demás y el aprendizaje colaborativo. En tal sentido se considera las tareas docentes de comunicación (tarea rectora en el intercambio de conocimientos y experiencias) las que pudieran dirigirse a:

- ♦ la discusión ética ante una situación profesional,
- ♦ la expresión de resultados con rigor científico y con un lenguaje profesional,
- ♦ la selección de algunos maestros por institución para la realización de las anotaciones que sucedan del intercambio y la lectura de las memorias más significativas anotadas en el intercambio.

Además han de articularse las tareas de sistematización (generalizar contenidos), de innovación (buscar soluciones por la vía del conocimiento científico, creativo e investigativo), de gestión del conocimiento (seleccionar, evaluar y utilizar la información, organizar el conocimiento en función de los saberes anteriores y apoyarse de anotaciones) y de desempeño (tomar decisiones sobre las intervenciones realizadas y demostrar resultados de las tareas que realiza en la atención).

La evaluación se efectuará de forma colectiva como resultado de la labor compartida durante todas las acciones del proceso de superación profesional. Además se les pedirá a los maestros que valoren su nivel de conocimientos teórico-metodológicos para la atención educativa a los escolares con dislexia, su aplicabilidad; así como la percepción, significación afectiva-emocional y su actuación.

En este espacio ha de reconocerse el papel de los tutores nominados para el desarrollo de los PAGAC y de todos los participantes comunitarios asociados con la superación profesional del maestro de Educación Primaria, escenario que debe conducir a la precisión de los logros colectivos devenidos de la iniciativa, el compromiso y la divulgación del proceso de superación profesional con participación comunitaria.

Anexo 13. Consideraciones generales para el desarrollo de la autopreparación

La autopreparación constituye la forma organizativa que con un carácter permanente garantiza la calidad de las actividades de superación concebidas que entre otros materiales, se complementa con un folleto elaborado por el profesor coordinador/gestionador de la superación que describe contenidos asociados con los enfoques para la atención y el rol del maestro, en la atención educativa a los escolares con dislexia.

En este sentido se plantea como objetivo: estimular el estudio independiente en función de la actualización cognitiva, procedimental y actitudinal del maestro para la atención educativa a los escolares con dislexia.

Su empleo complementa las acciones previstas en la investigación, al permitir la profundización en las temáticas tratadas en el curso de superación, la conferencia especializada, los talleres y el intercambio de conocimientos y experiencias como resultado de la búsqueda de la información a través de la gestión consiente del conocimiento.

Esta intención debe ser potenciada con las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con las posibilidades de accesibilidad con que cuente la comunidad; donde el Joven club de computación potencia esta gestión, desde los servicios propios que brinda a la comunidad.

Por tato se sugieren las tareas docentes de gestión del conocimiento (tarea rectora en la autopreparación) por su incidencia en esta definición. Estas pudieran actuar en la:

- ♦ organización del conocimiento científico sistematizado en función con los saberes anteriores o la experiencia profesional obtenida sobre la atención educativa a los escolares con dislexia,
- ♦ selección, evaluación y utilización de la información (fundamentos teórico-metodológicos para la atención educativa a los escolares con dislexia),
- ♦ identificación de las potencialidades y necesidades del proceso estudiado en las fuentes de información (escolares con retraso lector o dislexia, diagnóstico escolar, caracterización psicopedagógica, estrategia educativa, apoyos educativos, respuesta educativa y actitudes positivas),
- ♦ presentación de la información en formatos diferentes (aplicaciones, imágenes, videos, sonidos, animaciones, textos, etcétera) como resultado de la creatividad y procesamiento de la información y navegación por Internet (según las posibilidades de accesibilidad de la comunidad).

Además se deben articular las tareas de sistematización (generalizar contenidos), de innovación (buscar soluciones creativas e investigativas por la vía del conocimiento científico), de comunicación (expresar con rigor científico, lenguaje profesional y poder de síntesis en la gestión realizada) y de desempeño (tomar decisiones sobre los resultados de la gestión realizada en función de su realidad educativa).

Anexo 14. Cuestionario propuesto para determinar el nivel de competencia de los expertos

Respetado(a) colega:

Ha sido usted seleccionado para colaborar con una investigación que propone un modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia. En tal sentido, se ha elaborado esta encuesta, cuyo propósito es determinar el nivel de conocimientos y su experiencia en relación con la temática abordada. La misma incluye los datos generales del encuestado y su autovaloración.

Agradecemos su cooperación

I.- Datos generales del encuestado

1. Institución a la que pertenece: _____ Años de experiencia profesional en la Educación: _____

2. Grado científico, categoría académica y docente: _____

II.- Autovaloración del experto

En la escala que se presenta (de 1 a 10) 10 corresponde con la máxima calificación, por favor marque con una “X”, el *grado de conocimiento* que usted considera tener acerca del tema de investigación que se evalúa.

Tabla 8. Modelo para la calificación del grado de conocimiento de los expertos

Grado de conocimiento									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

1. Marque con una “X” cuál de las siguientes fuentes de argumentación usted considera que ha influido en sus criterios, de acuerdo con el grado indicado.

Tabla 9. Modelo: fuentes de argumentación a valorar

Fuentes de argumentación	Grado de influencia de cada una de las fuentes de argumentación, en sus criterios.		
	A (Alto)	M (Medio)	B (Bajo)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Experiencia obtenida en su labor profesional.			
Trabajos de autores extranjeros y nacionales sobre el tema.			
Su propio conocimiento sobre el estado actual del problema de investigación a nivel internacional, nacional y local.			
Su apreciación personal (intuición).			

Anexo 14^a. Coeficiente de competencia de los expertos seleccionados

Donde:

EX: expertos

Ka: coeficiente de argumentación

Kc: coeficiente de conocimiento

K: coeficiente de competencia

Tabla 10 niveles de competencia de los expertos

Expertos	Ka	Kc	K	Niveles de competencia
1	0.8	0.8	0.8	Alto
2	0.8	0.7	0.7	Medio
3	1.0	0.9	0.9	Alto
4	0.9	0.9	0.9	Alto
5	0.9	0.9	0.9	Alto
6	0.8	0.7	0.7	Medio
7	0.9	0.6	0.7	Medio
8	0.9	0.5	0.6	Medio
9	0.9	0.6	0.7	Medio
10	0.9	0.9	0.9	Alto
11	0.8	0.8	0.8	Alto
12	1.0	0.9	0.9	Alto
13	0.8	0.6	0.7	Medio
14	0.8	0.9	0.8	Alto
15	0.8	0.9	0.8	Alto
16	0.9	0.8	0.8	Alto
17	0.9	0.6	0.7	Medio
18	0.8	0.6	0.7	Medio
19	0.8	0.8	0.8	Alto
20	1.0	0.8	0.9	Alto
21	0.9	0.8	0.8	Alto
22	0.8	0.7	0.7	Medio
23	0.9	0.8	0.8	Alto
24	0.9	0.8	0.8	Alto
25	0.9	0.8	0.9	Alto
26	0.9	0.8	0.8	Alto
27	0.9	0.9	0.9	Alto
28	0.9	0.8	0.8	Alto
29	0.9	0.9	0.9	Alto
30	1.0	0.8	0.9	Alto

Anexo 14^b. Cuestionario propuesto a los expertos seleccionados para el análisis y valoración del modelo dirigido a la superación profesional

Respetado(a) colega:

Por la necesidad de contribuir a la superación profesional del maestro de Educación Primaria que atiende educativamente a escolares con dislexia se ha propuesto un modelo, el cual queremos someterlo a su consideración.

En tal sentido debe marcar en una escala de 5 categorías (C) cuán adecuado considera cada atributo tomando en cuenta la siguiente leyenda: 5 (Muy adecuado), 4 (Bastante adecuado), 3 (Adecuado), 2 (Poco adecuado) y 1 (Inadecuado).

Los aspectos a valorar se presentan en una tabla; donde usted solo deberá marcar (en una celda) su opinión asociada con el grado de importancia que le concede a cada uno de los atributos precisados, para calificar la propuesta que le ha sido entregada.

Tabla 11. Atributos a evaluar por los expertos

No.	Atributos	Valoración				
		5	4	3	2	1
1	Relevancia de los presupuestos teóricos del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.					
2	Consistencia lógica del modelo dirigido a la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.					
3	Relaciones entre los componentes estructurales del modelo.					
4	Calidad de la estrategia de implementación de los componentes teóricos del modelo.					
5	Consistencia lógica entre la superación y el trabajo metodológico en la provincia de Pinar del Río					
6	Aceptación de los contenidos que se proponen en la superación profesional del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.					
7	Aplicabilidad del modelo asociado.					

En este apartado, usted, puede incluir las sugerencias que considere para perfeccionar el trabajo. Intención que agradecemos de antemano. _____

Anexo 14^c. Resultados de la valoración por los expertos asociados con el modelo dirigido a la superación profesional

Tabla 12. Resultado de los atributos evaluados

Expertos	Atributos evaluados según criterios otorgados						
	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇
1	4	5	5	4	4	5	4
2	4	4	5	5	5	4	5
3	4	4	4	5	5	5	5
4	5	5	5	4	4	5	4
5	4	5	4	4	5	4	5
6	5	5	4	5	5	4	5
7	4	5	5	5	5	4	3
8	4	4	4	4	4	4	4
9	5	4	5	4	4	4	4
10	5	4	5	5	4	5	4
11	5	5	4	5	4	5	5
12	5	5	4	5	5	5	5
13	5	5	5	5	5	4	4
14	4	4	4	4	5	5	5
15	4	5	4	5	4	5	4
16	5	4	4	5	4	5	5
17	5	5	5	5	5	4	4
18	5	5	4	5	5	4	4
19	5	5	4	4	4	5	5
20	5	5	4	5	5	5	5
21	5	4	5	5	5	5	5
22	5	5	5	5	4	5	4
23	5	4	5	5	5	4	4
24	5	5	4	4	4	5	5
25	5	5	4	4	5	4	4
26	5	4	4	4	4	5	4
27	4	5	5	5	5	4	4
28	5	5	5	5	5	4	5
29	5	5	4	5	5	5	4
30	5	5	5	4	4	5	4

Leyenda: C1- Valoración de 5 corresponde a: Muy adecuado (MA), C2 -Valoración de 4 corresponde a: Bastante adecuado (BA), C3- Valoración de 3 corresponde a: Adecuado (A), C4 - Valoración de 2 corresponde a: Poco adecuado (PA), C5 –Valoración de 1/0 corresponde a: Inadecuado (I)

Tabla 13. Matriz de frecuencias absolutas

Atributos	C1	C2	C3	C4	C5	Total
A ₁	21	9	0	0	0	30
A ₂	20	10	0	0	0	30
A ₃	14	16	1	0	0	30
A ₄	19	11	0	0	0	30
A ₅	16	13	0	0	0	30
A ₆	17	13	0	0	0	30
A ₇	14	16	1	0	0	30

Tabla 14. Matriz de frecuencias absolutas acumuladas

Atributo	C1	C2	C3	C4	C5
1	21	30	30		
2	20	30	30		
3	14	29	30		
4	19	30	30		
5	16	30	30		
6	17	30	30		
7	14	30	30		

Tabla 15. Frecuencias relativas acumuladas

Atributo	C1	C2	C3	C4	C-5
1	0,7	1	1		
2	0,66666667	1	1		
3	0,46666667	0,96666667	1		
4	0,63333333	1	1		
5	0,53333333	1	1		
6	0,56666667	1	1		
7	0,46666667	1	1		

Tabla 16. Frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal

Atributo	C1	C2	C3	C4	Suma	Promedio	N-P
1	0,53	3	3		6,53	2,18	-0,96
2	0,41	3	3		6,41	2,14	-2,14
3	0,1	1,75	3		4,85	1,62	-1,62
4	0,33	3	3		6,33	2,11	-2,11
5	0,08	3	3		6,08	2,03	-2,03
6	0,15	3	3		6,15	2,05	-2,05
7	0,1	3	3		6,1	2,03	-2,03
Puntos de corte	0,24	2,82	3	N=	1,21		

Anexo 15. Resultados del cálculo de índice por indicadores en la observación a clases/ Estado inicial

No. Maestros Obsv.	Dimensión 1										Dimensión 2								Dimensión 3					
	I-1.1	P	I-1.2	P	I-1.3	P	I-1.4	P	I-1.5	P	I-2.1	P	I-2.2	P	I-2.3	P	I-2.4	P	I-3.1	P	I-3.2	P	I-3.3	P
1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3
2	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5
4	PA	3	A	5	PA	3	I	1	I	1	PA	3	A	5	PA	3	I	1	A	5	A	5	A	5
5	I	1	PA	3	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
6	I	1	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
7	A	5	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	A	5	PA	3	PA	3	I	1	A	5	A	5	A	5
8	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5
9	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	A	5	PA	3
10	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	PA	3	PA	3
11	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3
12	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
13	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1
14	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
Índice por indicador	0,27		0,33		0,29		0,22		0,22		0,32		0,30		0,29		0,19		0,41		0,40		0,38	
Evaluación del indicador	PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		I		A		A		PA	
Ponderación	3		3		3		3		3		3		3		3		1		4		4		3	
Índice de la dimensión	0,33										0,28								0,41					
Evaluación de la dimensión	PA										PA								A					
Ponderación	3										3								4					
Índice de la variable	0,37																							
Evaluación de la variable	PA																							

Anexo 16. Resultados del cálculo de índice por indicadores en la entrevista al maestro/ Estado inicial

Etrevista	Dimensión 1										Dimensión 2								Dimensión 3					
	I-1.1	P	I-1.2	P	I-1.3	P	I-1.4	P	I-1.5	P	I-2.1	P	I-2.2	P	I-2.3	P	I-2.4	P	I-3.1	P	I-3.2	P	I-3.3	P
1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3
2	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	2	PA	3	A	5	A	5	A	5
4	PA	3	A	5	PA	3	I	1	I	1	A	5	PA	3	PA	3	I	1	A	5	A	5	A	5
5	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	A	5	PA	3
6	I	1	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
7	A	5	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	A	5	A	5	A	5
8	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5
9	I	1	PA	3	PA	3	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	A	5	PA	3	PA	3
10	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3
11	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
12	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
13	PA	3	I	1	I	1	PA	3	I	1	I	1	I	1	I	1	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
14	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	PA	3	I	1	PA	3	PA	3	PA	3
Índice por indicador	0,29		0,32		0,29		0,25		0,24		0,32		0,30		0,28		0,17		0,41		0,41		0,40	
Evaluación del indicador	PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		PA		I		A		A		PA	
Ponderación	3		3		3		3		3		3		3		3		1		4		4		3	
Índice de la dimensión	0,33										0,28								0,41					
valuación de la dimensió	PA										PA								A					
Ponderación	3										3								4					
Índice de la variable	0,37																							
Evaluación de la variable	PA																							

Anexo 17. Resultados del cálculo de índice por indicadores en la observación a clases/ Estado final

No. Maestros Obsv.	Dimensión 1										Dimensión 2								Dimensión 3						
	I-1.1	P	I-1.2	P	I-1.3	P	I-1.4	P	I-1.5	P	I-2.1	P	I-2.2	P	I-2.3	P	I-2.4	P	I-3.1	P	I-3.2	P	I-3.3	P	
1	BA	7	BA	7	BA	7	A	5	A	5	BA	7	A	5	BA	7	A	5	A	5	A	5	A	5	
2	A	5	A	5	BA	7	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	PA	3	A	5	A	5	A	5	
3	A	5	A	5	BA	7	A	5	A	5	A	5	A	5	BA	7	A	5	BA	7	BA	7	BA	7	
4	BA	7	A	5	A	5	BA	7	PA	3	A	5	A	5	A	5	PA	3	A	5	A	5	A	5	
5	MA	9	BA	7	BA	7	BA	7	BA	7	BA	7	BA	7	A	5	BA	7	A	5	A	5	A	5	
6	BA	7	BA	7	A	5	A	5	PA	3	BA	7	BA	7	A	5	PA	3	A	5	A	5	A	5	
7	BA	7	A	5	A	5	BA	7	A	5	A	5	A	5	A	5	BA	5	A	5	BA	7	BA	7	
8	AM	9	A	5	PA	3	PA	3	PA	3	A	5	A	5	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5	
9	A	5	A	5	PA	3	A	5	PA	3	BA	7	A	5	PA	3	PA	3	BA	7	A	5	BA	7	
10	BA	7	BA	7	A	5	BA	7	A	5	BA	7	BA	7	A	5	A	5	BA	7	BA	7	BA	7	
11	BA	7	A	5	BA	7	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	
12	A	5	A	5	A	5	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5	PA	3	BA	7	BA	7	A	5	
13	A	5	A	5	A	5	PA	3	I	1	A	5	A	5	PA	3	PA	1	BA	7	A	5	A	5	
14	BA	7	BA	7	BA	7	A	5	PA	3	BA	7	BA	7	A	5	A	3	MA	9	BA	7	BA	7	
índice por indicador	0,73		0,63		0,62		0,57		0,44		0,63		0,62		0,54		0,43		0,67		0,63		0,63		
Evaluación del indicador	BA		BA		BA		A		A		BA		A		A		A		BA		BA		BA		
Ponderación	7		7		7		5		5		7		5		5		5		7		7		7		
Índice de la dimensión	0,69										0,61								0,78						
Evaluación de la dimensión	BA										BA								BA						
Ponderación	7										7								7						
Índice de la variable	0,78																								
Evaluación de la variable	BA																								

Anexo 18. Resultados del cálculo de índice por indicadores en la entrevista al maestro/ Estado final

Entrevista	Dimensión 1										Dimensión 2								Dimensión 3					
	I-1.1	P	I-1.2	P	I-1.3	P	I-1.4	P	I-1.5	P	I-2.1	P	I-2.2	P	I-2.3	P	I-2.4	P	I-3.1	P	I-3.2	P	I-3.3	P
1	BA	7	BA	7	BA	7	A	5	A	5	A	5	A	5	BA	7	A	5	BA	7	BA	7	A	5
2	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	MA	9	BA	7	BA	7
3	A	5	A	5	BA	7	BA	7	A	5	A	5	A	5	BA	7	A	5	BA	7	BA	7	BA	7
4	BA	7	BA	7	BA	7	A	5	PA	3	BA	7	A	5	A	5	PA	3	A	5	A	5	A	5
5	A	5	BA	7	A	5	BA	7	BA	7	A	5	BA	7	A	5	A	5	BA	7	BA	7	BA	7
6	A	5	A	5	A	5	PA	3	PA	3	A	5	A	5	A	5	PA	3	BA	7	A	5	A	5
7	BA	7	A	5	A	5	BA	7	A	5	BA	7	A	5	A	5	BA	5	A	5	A	5	A	5
8	A	5	BA	7	A	5	PA	3	A	5	A	5	A	5	A	5	PA	3	A	5	A	5	A	5
9	BA	5	BA	7	BA	7	A	7	PA	3	BA	7	BA	7	BA	7	PA	3	BA	7	BA	7	BA	7
10	BA	7	BA	7	A	5	A	5	A	5	BA	7	BA	7	A	5	A	5	BA	7	BA	7	BA	7
11	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	BA	7	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5
12	A	5	BA	7	A	5	A	5	BA	7	A	5	BA	7	A	5	PA	3	BA	7	A	5	A	5
13	A	5	A	5	PA	3	A	5	A	5	A	5	A	5	A	5	PA	1	BA	7	A	5	A	5
14	BA	7	A	A	BA	7	BA	7	A	5	BA	5	A	5	BA	7	A	3	BA	7	A	5	PA	3
Índice por indicador	0,63		0,63		0,62		0,60		0,54		0,63		0,62		0,62		0,43		0,73		0,65		0,62	
Evaluación del indicador	BA		BA		BA		A		A		BA		BA		BA		A		BA		BA		BA	
Ponderación	7		7		7		5		5		7		7		7		5		7		7		7	
Índice de la dimensión	0,69										0,72								0,78					
Evaluación de la dimensión	BA										BA								BA					
Ponderación	7										7								7					
Índice de la variable											0,78													
Evaluación de la variable											BA													

Anexo 19. Resultados finales de la triangulación metodológica/Pre-experimento

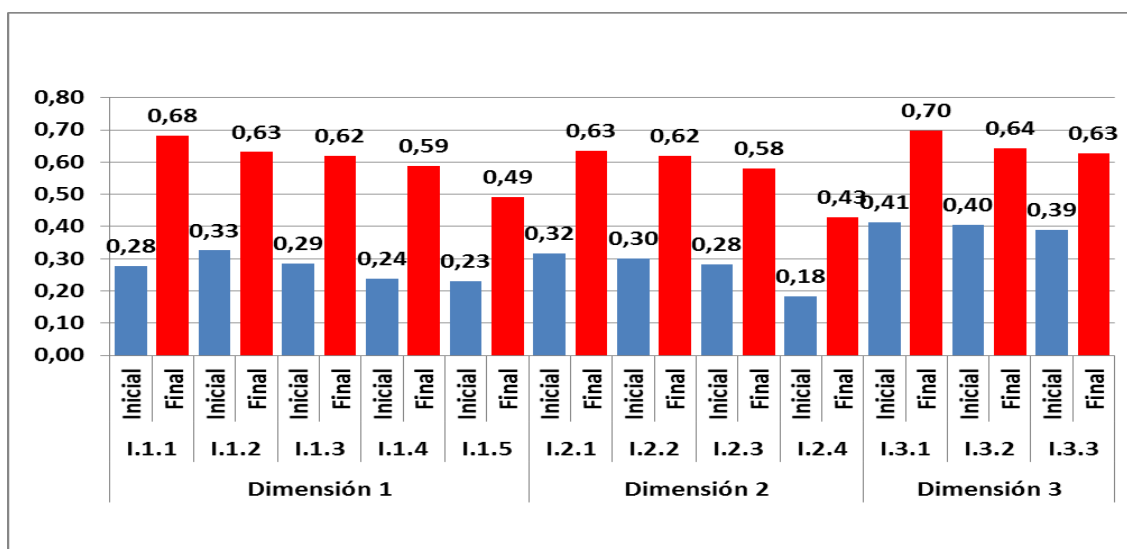


Figura 3 Comparación de los indicadores en el pre-experimento

Nota: Dimensión 1: cognitiva (I-1.1 definiciones dislexia y retraso lector, I-1.2 variabilidades en el desarrollo, I-1.3 diagnóstico escolar, caracterización psicopedagógica y estrategia educativa, I-1.4 necesidades específicas de apoyo educativo, I-1.5 respuesta educativa). Dimensión 2: procedimental (I-2.1 diagnóstico escolar, caracterización psicopedagógica y estrategia educativa, I-2.2 apoyos educativos, I-2.3 respuesta educativa, I-2.4 formación-preparación). Dimensión 3: actitudinal (I-3.1 percepción, I-3.2 significación, I-3.3 actuación).

Anexo 20. Puesta en práctica de la prueba *t de student*

f) Pasos generales de la prueba de valoración

1. Planteamiento del problema.

El interés fue constatar si el modelo dirigido a la superación profesional provoca cambios significativos en el desempeño profesional del maestro de Educación Primaria.

2. Hipótesis de partida.

Ho: El modelo dirigido a la superación profesional no ejerce cambios significativos en el desempeño del maestro de Educación Primaria.

H 1: El modelo dirigido a la superación profesional ejerce cambios significativos en el desempeño del maestro de Educación Primaria.

3. Selección de la prueba estadística de valoración.

Puesto que el problema plantea determinar la significación en el cambio de un indicador del fenómeno o proceso, al haber ejercido sobre el colectivo un

sistema de acciones externas controladas, registrado en una escala ordinal con una muestra muy pequeña se decide utilizar la prueba t de student.

4. Fijar el nivel de significación.

Se asume un nivel de significación $\alpha = 0,01$.

5. Definición de la región de rechazo.

La prueba estadística de valoración t de student se compara con los valores de probabilidades, que para $\alpha = 0,01$ con 26 grados de libertad se plantea la siguiente regla de decisión:

Rechazar H_0 si $Z_p \geq 2.48$ de lo contrario aceptar H_0 .

6. Cálculo del estadígrafo de la prueba.

El cálculo de Z_p a partir del registro de datos para comparar con el valor crítico en la tabla de distribución normal de probabilidades, se realiza de acuerdo a la fórmula:

$$Z_p = \frac{\bar{X}_2 - \bar{X}_1}{\sqrt{\frac{\sigma_2^2}{N_2} + \frac{\sigma_1^2}{N_1}}}$$

σ_1 : Desviación estándar en pre-test.

σ_2 : Desviación estándar en post-test.

N : Tamaño de la muestra.

\bar{X} : Media

7. Comportamiento de la variable en cada del maestro de Educación Primaria durante el pre-experimento

Tabla 17. Comportamiento de la variable por maestros

Maestros	Resultados del pre-test		Resultados del post-test	
	Índice de la variable	Escala	Índice de la variable	Escala
1	0,33	33	0,54	54
2	0,27	27	0,41	41
3	0,39	39	0,53	53
4	0,37	37	0,39	39
5	0,21	21	0,60	60
6	0,21	21	0,39	39
7	0,36	36	0,56	56
8	0,41	41	0,42	42
9	0,27	27	0,31	31
10	0,32	32	0,63	63
11	0,33	33	0,51	51
12	0,29	29	0,34	34
13	0,11	11	0,33	33
14	0,29	29	0,35	35
Media	29,7		45,1	
D. estándar	8,1		10,8	

$$Z_p = \frac{45,1 - 29,7}{\sqrt{\frac{10,8}{14} + \frac{8,1}{14}}} = \frac{15,4}{1,15} = 13,4$$

8. Decisión

Z_p de la muestra es mayor que el valor de Z de la distribución teórica, por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alternativa, para lo cual es muy probable que el modelo dirigido a la superación profesional contribuya a elevar el desempeño del maestro de Educación Primaria para la atención educativa a los escolares con dislexia.

