

LA VIVENCIA COMO RECURSO COMUNICATIVO DE LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Yaquelín Alfonso Moreira (Cuba)

María Rosa Núñez González (Cuba)¹

Resumen.

La vivencia promueve la articulación de las influencias y el conjunto de relaciones significando el papel que éstas tienen en las relaciones, acciones del sujeto, con el sentido personal que ellas adquieren para él en su interacción con el medio, en su relación con las demás personas y consigo mismo. Enfoque: se valoriza a la vivencia para la intervención preventiva y asume el rol de los sujetos implicados como práctica al implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje al concientizar la participación de los sujetos, según su contexto, al tener en cuenta las relaciones afectivas e interacciones que permiten la toma de decisiones para optimizar las fuerzas de los implicados en el proceso educativo, para esto hace concepciones y reflexiones desde la práctica y presenta los resultado del estudio desde los talleres de participación.

Resultados: promover en el escolar el reconocimiento de qué, cómo, con quién, dónde aprenden, qué vías posibilitan que la influencia generada se eleve hasta convertirse en una vivencia positiva hacia el contenido del currículo en este nivel educativo. Por tanto, la participación de la familia y la comunidad sustenta que la vivencia es el recurso comunicativo que puede llegar a determinar el rol protagónico de los sujetos en el aprendizaje del escolar.

Palabras clave.

Vivencia, recurso comunicativo, participación, familia, comunidad.

Introducción.

La integralidad del proceso de enseñanza-aprendizaje va más allá del resultado, para reconocer la intencionalidad y conjugar los elementos, curriculares, institucionales, sociales y personales que confieren un lugar esencial a los sujetos y factores de la comunidad educativa.

En correspondencia con estas ideas, al planificar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace necesario (des)estructurar la participación de los sujetos que por su lugar y roles educativos influyen en el desarrollo del escolar. Por tanto la planificación se convierte en la oportunidad para relacionar las influencias de los diferentes sujetos y contextos en la intervención educativa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo al concientizar la participación de los sujetos, según su contexto es necesario tener en cuenta las relaciones afectivas e interacciones que permiten la toma de decisiones para optimizar las fuerzas de los implicados en el proceso educativo. En este se promueve el desarrollo de aprendizajes conjuntos que rompen los esquemas individuales para ir a la integración de influencias y desde estas adaptar el proceso de enseñanza para propiciar el aprendizaje como apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social (Rico, P. 2008).

Para lograr un clima psicológico en el que de manera explícita se legitima el aporte de cada uno a la configuración de la cultura escolar es preciso otorgar valor a las emociones y las fuentes diversas de experiencias, sobre todo aceptar las implicación de las relaciones tempo-espaciales que caracterizan las interacciones que tienen lugar en la participación y que explican la dialéctica de la cual emerge el rol que se le asigna a los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar.

Desde esta perspectiva durante la actividad que se organiza para articular la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza- aprendizaje, se valoriza la

vivencia como un recurso comunicativo que desde el contenido adquiere amplias posibilidades para estimular el desarrollo del escolar.

En este sentido, al problematizar la vivencia durante la participación, se supera la relación maestro-padres para valorizar la necesidad social y características personales para hacer significativa la reflexión acerca de los problemas/temas que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, el nivel de profundización / comprensión que promueve la actividad a partir de sus aspiraciones personales de cada uno y del grupo.

Aprovechar el análisis y reflexión de las vivencias como recurso comunicativo es un ejercicio que implica reconocer el papel que se le otorga a esta en el desarrollo de la personalidad, sistematizar la interpretación que sustenta la subjetividad de cada uno de los sujetos que participan en la actividad y que permite la clarificación y crítica de la naturaleza de la participación y la posibilidad de adaptación a nuevas condiciones.

Esta posición se fundamenta desde las teorías de Vigotski- para el desarrollo de la personalidad, retomadas y contextualizadas por Betancourt, J (2003), Marbella, M (2004), Mariño J.T (2005-2008). Estas autoras fundamentan el significado y sentido que adquieren para el sujeto en el proceso educativo, sobre todo al explicar cómo se promueve el aprendizaje desarrollador sustentado en vivencias emocionales y al caracterizar el aprendizaje escolar desde lo creativo vivencial. Sin embargo estas concepciones aun no se incluyen y articulan como referente para conseguir la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se precisa entonces ampliar la reflexión y concretar propuestas cuya orientación metodológica permitan concebir la vivencia como un recurso comunicativo para guiar y concretar la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria.

Desarrollo.

Concepciones para la práctica.

Reconocer que la vivencia se vincula a las potencialidades formativas y constituye –según L.S Vigotski (1930)², -unidad funcional y dinámica del desarrollo de la personalidad, reflejo de las relaciones que el sujeto establece con las demás personas y con su entorno es punto de partida para asumir su condición de recurso comunicativo para la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en la escuela primaria.

Desde esta perspectiva la vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en su desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias. Se asume entonces que toda vivencia es expresión de motivos, constituye un acto consciente y personal; revela lo que significa el momento que proporciona el medio para la personalidad.

Desde esta concepción en primer lugar y de acuerdo con la flexibilidad y reflexión de los sujetos, la vivencia -como recurso comunicativo- cumple con aspectos cognitivos, actitudinales que posibilitan la intervención de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje al connotarlas como “estado subjetivo que unifica el significado que tienen las relaciones y acciones del sujeto con el sentido personal que ellas adquieren para él en su interacción con el medio, en su relación con las demás personas y consigo mismo”(Betancourt, J. 2003 y Fernández, A. 2008) .

Desde esta consideración las vivencias pueden potenciar o frenar los aprendizajes escolares, las habilidades comunicativas, las concepciones valorativas, los sistemas de ideales y creencias, las actitudes y modos de comportamiento pues estas influyen en la producción de determinadas características, maneras de reflejar y valorar la realidad vivenciada, la cual se refleja en la manifestación externa en correspondencia con el ambiente en que se produce y las condiciones del sujeto.

En este caso, las vivencias tienen lugar cuando la influencia del medio actúa con significatividad para el sujeto en la medida que permite establecer relaciones con otros y contribuye a la formación de actitudes como el compañerismo, el colectivismo, la amistad,

las relaciones interpersonales e inter e intrafamiliares y la motivación por la acción que realiza como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido cuando la enseñanza, aprovecha las vivencias para desarrollar conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes que se relacionan con los contenidos curriculares y campos de expresión en las relaciones con otros; se activan las motivaciones individuales, estimula la dinámica interna y externa, aporta procedimientos que entrenan a los implicados en el ejercicio de la participación.

Visto así la posición que determina este proceso se condiciona por el ambiente significativo -oportuno, intencionado, contextual- que crean los sujetos al implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y utilizar su intervención para promover en el escolar el reconocimiento de qué, cómo, con quién, dónde aprenden, qué vías posibilitan que la influencia generada se valore hasta convertirse en una vivencia positiva hacia el contenido del currículo en este nivel educativo y de acuerdo con la etapa del curso en que se desarrolla el proceso. Por tanto, la participación de la familia y la comunidad sustenta que la vivencia es el recurso comunicativo que puede llegar a determinar el rol protagónico de los sujetos en el aprendizaje del escolar.

Se asume, desde esta concepción, que la participación de la familia y la comunidad permite aprender de las vivencias, utilizarlas como recurso comunicativo en la intervención educativa que realizan a partir de los medios de que dispone el escolar. Las familias, los representantes de la comunidad para comunicar el aprendizaje y conferir significatividad, revalorizan las vivencias que poseen y estas les imprimen una cualidad distintiva a sus actuaciones y comportamientos; pero, en la propia intervención -a través de las diferentes acciones- se producen nuevas vivencias en relación con el contenido de enseñanza aprendizaje y desde ellas se otorga una significación y sentido según el contexto en que se desarrolla.

Luego, para que la vivencia se convierta en el recurso comunicativo de participación, los implicados deberán considerar las posibilidades cognitivas de cada uno de los sujetos, explorar la interpretación de los significados y sentidos de las vivencias anteriores, fortalecer las tácticas personales de autorregulación en situaciones de colaboración con los otros, de manera que se propicie el desarrollo de habilidades sociales, las capacidades empáticas, de escuchar, de solicitar y ofrecer ayuda, expresar sus sentimientos, emociones y propiciar la adecuación de sus valoraciones y autovaloraciones a partir de la reconstrucción de sus sentidos personales en situaciones de colaboración e intercambio grupal.

Se reconoce así que la vivencia posee cierta independencia cuando se utiliza como recurso comunicativo para la participación de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, también precisa una conciliación razonada que valore las posibilidades, oportunidades de la familia y la comunidad para potenciar desde ella los niveles de responsabilidad con los que se implicarán de manera individual o grupal.

Corresponde al maestro -desde su función coordinadora- identificar el valor que se le otorga a las vivencias como contenido, método y medio en el aprendizaje escolar; deberá proyectar la manera de interrelacionarlas vivencias desde los contextos educativos docentes, extradocentes y extraescolares que constituyen los procesos en los que se legitima su intervención.

El maestro deberá tomar conciencia de que esta es una tarea didáctica que exige de él, generar los estímulos, movilizar ayudas y herramientas en los sujetos y entre ellos para enfrentar las situaciones de aprendizaje de los escolares con la certeza que -a partir de la utilización de sus vivencias en la intervención- se puede perfeccionar el cumplimiento de sus roles sociales y favorecer el aprendizaje de los escolares con un nivel mayor de relación entre lo cognitivo afectivo. Por tanto, la toma de decisiones llegará a conformarse como intervenciones en la estrategia educativa, cuando todos los sujetos reconozcan la importancia de su participación y estén dispuestos a implicarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero las vivencias de los maestros en sus prácticas anteriores constituyen también un elemento potenciador en este proceso; al identificar las ideas, pensamientos, recuerdos, emociones, decisiones, temores que ha tenido –o tiene- en su relación con la familia y los miembros de la comunidad, se dispone o no a la búsqueda de alternativas para concretar la participación de estos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se advierte entonces que: para crear las posibilidades de participación de los familiares y de los representantes de la comunidad -tanto el maestro como los sujetos-deberán (re)significar sus vivencias como educadores, generar compromisos, aprendizajes, información y poner atención tanto en el significado como en la sentido de los aprendizajes que deben propiciar mediante la intervención. En este proceso de análisis, proyección, ejecución y valoración de la vivencia se convierte en recurso comunicativo para la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El procedimiento que se utiliza para este fin no solo aporta conocimiento acerca de las vivencias previas sino también generan nuevas al crear la posibilidad de discriminar, ajustar y configurar la intervención a la dinámica de la escuela y demás contextos. Este se convierte además, en un ejercicio que implica que los sujetos desplieguen la subjetividad de cada uno como una vía para clarificar la naturaleza contextual de la participación y crear la posibilidad de adaptación a nuevas condiciones.

La implementación de esta concepción –que se asume como una condición para concretar el vínculo escuela familia comunidad- permitió determinar las vivencias que se utilizan por los familiares y representantes de la comunidad y el significado y sentido que estas tienen en sus intervenciones; permitió también develar el nivel de implicación que estas tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar cuando se estructuran o secuencian como recurso comunicativo para la participación desde la intervención educativa de los sujetos.

Reflexiones desde la práctica.

La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un "acontecimiento pedagógico" al utilizar la vivencia como un recurso comunicativo que favorece la comunicación e interacción, desde cada escenario y pueda estructurar con mayor efectividad la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje del escolar.

Es por ello que los sujetos implicados -en un estudio de casos realizado en cinco escuelas primarias de la provincia Cienfuegos- valoraron las vivencias como positivas, negativas, agradables, desagradables en los ámbitos: social, familiar y personal. Los sujetos expusieron sus vivencias sin evasivas, ni rodeos, lo cual permitió identificar que al implicarse en el proceso de enseñanza es recurrente aludir a las vivencias familiares positivas o agradables y las personales y sociales negativas o desagradables, sobre todo por considerar que en ellas se encuentra una "lección para la vida".

Las vivencias positivas o agradables se relacionan con éxitos escolares, laborales, con maestros y compañeros, con familiares y los abuelos como los potenciadores por excelencia de los aprendizajes durante su formación en los primeros grados. También las relacionaban con situaciones de recreación, de juego, situaciones cotidianas, responsabilidades en el hogar, tareas escolares así como las influencias que estos tuvieron en el desarrollo personal y profesional futuro.

Todos los sujetos le impregnan un sesgo narrativo anecdótico al comentar sus vivencias y en general estas reflejan sentimientos de alegría, nostalgia, por lo que dejaron de hacer y una tendencia a (re)significarlas desde los conocimientos adquiridos desde la experiencia. Es significativo que al señalar los logros que han alcanzado se refieren no solo a la satisfacción personal que les proporciona su vivencia sino también a la repercusión que estas tienen en sus familias.

Se pudo constatar la correspondencia entre el significado y sentido de las vivencias que comparten y los comportamientos que asumen ante la declarada intencionalidad y ajuste

personal-social en la intervención educativa que desean realizar o realizan. Es desde esta posición que se logra promover y ampliar la disposición que la familia y la comunidad tienen para participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras reconoce cada una de ellas, que al intervenir se logran cumplir su rol educativo y afectivo.

Las vivencias negativas o desagradables se relacionan con pocas habilidades para conocimientos específicos y pérdidas de familiares que los ayudaban en el desarrollo de sus potencialidades. Identifican aquellas que por el contexto modificaron o le otorgaron un giro a su educación o formación. En este sentido el propósito de no repetir errores que otros cometieron en su educación, les ayuda a comprender mejor lo que deben hacer para ejercer la intervención educativa. En este proceso resulta positivo lo que aportan los grupos al compartir preocupaciones comunes.

Las valoraciones sobre sí mismo y los otros, se refleja en los proyectos de vida referidos sobre todo en el plano familiar que asumen de manera personal. Las valoraciones de los otros, revelan también ajuste personal por cuanto son objetivos y refieren incluso como han cambiado algunas de ellas en función de las relaciones que establecen con esas personas y los aprendizajes que han adquirido. Es recurrente destacar la modificación y trascendencia de las vivencias en la edad infantil para comprender o adoptar los métodos educativos y plantearle exigencia a la escuela, los familiares o la propia sociedad según el cuestionamiento del que parte la vivencia.

En el caso de los escolares que presentan situaciones de inestabilidad familiar, o se identifican como desventaja social, la exploración de las vivencias de los sujetos educativos tiende a ser desgarradoras, pero en su aceptación frente al maestro u otro docente se muestran con deseos de cambiar, ayudar y declaran necesitar ayudas. Existen sin embargo, un grupo de ellos que declaran “no poder hacer nada“ y recurren a las vivencias compartidas con situaciones extremas que no tuvieron solución en otros momentos.

En estos casos se confirmó que las discusiones en el trabajo en grupo permiten modificar estas para concientizar y promover la participación pues al compartir con otros sus vivencias al respecto se van reestructurado estos estados vivenciales y de modo gradual se instauran las pensamientos optimistas, emergen emociones, decisiones y se manifiesta la tendencia a buscar soluciones a las dificultades y aceptar las ayudas. En este caso las familias que sienten desvalorización de sus posibilidades para enseñar al escolar o colaborar en tareas escolares se muestran más resistentes a modificar sus vivencias previas con respecto a su desempeño académico.

En el contexto escolar, las posibilidades de influir en el proceso de enseñanza aprendizaje se sustentan en el análisis de los maestros como coordinadores de las potencialidades de los sujetos para su propio desarrollo y el de los demás, y crear desde esta exploración las condiciones que le permitieron reestructurar sus sistemas vivenciales en correspondencia con los contenidos según el nivel, ciclo y grado.

Sin embargo, el cambio de concepciones necesario es lento sobre todo cuando se refiere a las posibilidades de unas u otra familia para participar solo por el hecho de no contar con las condiciones óptimas para intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La proyección en este sentido precisa del maestro una posición amplia ante lo que cada uno puede aportar y no solo por los códigos estereotipados que rigen la identificación del rol educativo de la familia y la comunidad.

Resultado del estudio desde los talleres de participación

Como resultado del estudio desde los talleres de participación se logró configurar la unidad indisoluble entre las posibilidades de cada sujeto para (re)significar sus vivencias según el momento y las posibilidades del medio; en este proceso se logró crear nuevas vivencias diferentes en la medida en que se generan compromisos de aprendizajes, informativos, de reflexión para la participación.

En este estudio se evidenció que en todos los casos, las influencias educativas no se ajustaban a la relación dinámica entre lo cognitivo y lo afectivo en la comprensión de lo psíquico, que se pone de manifiesto en cada tarea, en cada acción del sujeto, así como también en los diversos procedimientos de obtención de información y análisis de la personalidad de los mismos.

Al valorar las vivencias de los escolares e hijos coinciden en aseverar que prestaron atención al régimen general de vida y relaciones con otras personas, la intensidad de la respuesta ante estímulos positivos y negativos, el estado de ánimo, la responsabilidad, las reacciones conductuales y la concentración en las tareas escolares. Lo frecuente a priorizar fueron las relaciones donde prevalecieron la coordinación, colaboración, implicación.

Se demostró además que el nivel de implicación de los sujetos es esencial para conseguir que la vivencia se convierta en recurso comunicativo para la participación pues al principio valoraban las situaciones en función de los conocimientos que ellos poseían y de manera gradual asumen la capacidad para aprehender de los estados subjetivos ajenos. De igual manera reconocen que al principio, no identificaban qué aprendizajes poseían o podían enseñar y luego se alegran de compartir los temores, las certezas y disposiciones para aprender a participar desde lo que conocen o pueden legar a sus hijos o vecinos.

Estos resultados constituyen una evidencia para afirmar en la medida que los sujetos están menos centrados en sí mismos y se plantean propósitos de búsqueda de aprobación social desde sus conocimientos, es posible lograr su participación sobre todo cuando identifican los aprendizajes que poseen y que aprecian –ellos y los otros- como saberes a compartir e incluir en sus funciones.

Las posibilidades de utilizar los intercambios informales de interacción de los aprendizajes y los talleres de sistematización fueron aprovechados por los sujetos en el sentido de cultivar las vivencias de todos como recurso comunicativo y permitieron que se redimensionara como contenido, medio, método para la participación. Ello facilitó el tipo de actividades para la modelación de acciones preventivas en condiciones de cooperación,

coordinación lo que propicia no solo el desarrollo de habilidades de comunicación, para el leguaje, sino también de las posibilidades cognitivas de los sujetos para la intervención educativa.

La entrevista vivencial evidenció las posibilidades intelectuales de cada contexto; que se manifiestan en la capacidad de reflexión, la lógica de la explicación, la estructuración de la acción actual, futura y el control como vía para evaluar el proceso y reorientar la intervención educativa.

En el estudio; la vivencia constituyó el recurso comunicativo conformador de la situación personal y social de desarrollo y se reflejó en ellos la relación cognitivo-afectiva. Se confirma el supuesto teórico de que las vivencias revelan aquellos momentos del desarrollo en los cuales el sujeto enfrenta situaciones que dejan una huella en función del encuentro entre sus propias características y las condiciones del medio.

Una misma acción originó diferentes vivencias entre los sujetos y diferentes entrelazamientos de estados subjetivos. Las diferencias entre contextos están dadas por la situación en sí misma y las posibilidades para afrontarlas en función de las potencialidades y necesidades del sujeto: características de la edad, motivos e intereses de desarrollo, capacidades intelectuales, vivencias anteriores, oportunidades para alcanzarla, concepciones sobre sí mismo y para relacionarse con los otros.

La vivencia entonces se valoró con una importancia real para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos tanto intelectuales como afectivos y su contenido depende de la situación en sí misma y del sentido y significado que adquiere para él. La dinámica de la participación se expresó en la intervención educativa que se generó desde las vivencias individuales asumidas como grupo y se orientó a compartirlas en diferentes espacios de relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto con el procedimiento aprendieron acerca de la importancia de las relaciones de comunicación en correspondencia con la etapa de desarrollo, los contenidos curriculares, la

necesidad de relacionarse con los demás sujetos para cumplir su rol; hicieron compromisos e intercambios informales para ayudarse, generar ideas nuevas para colaborar con los otros como: folletos, ajustar acciones, sistematizar el trabajo, crear iniciativas y espacios de aprendizaje en otros contextos. Se afirmó de esta forma que se precisa crear nuevos aprendizajes, nuevas formas de evaluar la realidad y nuevas formaciones psicológicas que le permitan a su vez participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje al utilizar la vivencia como recurso comunicativo.

Conclusiones.

Como conclusiones se asume entonces que el proceso de enseñanza–aprendizaje se reconoce entre los principales problemas a resolver tanto en sus fundamentos teóricos como su realidad práctica. Las características y complejidad de este revelan que la vivencia constituye un recurso comunicativo que concreta el compromiso de los sujetos implicados de influir de manera transformadora en la escuela primaria.

En este sentido, se requiere articular las relaciones entre los sujetos que se responsabilizan con su desarrollo, lo cual se justifica en la participación de la familia y la comunidad como rasgo distintivo para la toma de decisiones basadas en la igualdad de oportunidades, los enfoques humanistas y la contextualización sociocultural en que se desenvuelven los sujetos implicados.

Además, es necesario asumir la vivencia como el recurso comunicativo capaz de hacer corresponder la realidad cotidiana con el currículum y que los sujetos implicados asuman las exigencias didácticas del proceso de enseñanza- aprendizaje y los conceptos configurados en tanto revelan sus dinámicas en las condiciones actuales de la escuela primaria; que se erige como institución esencial que dispone como pueden ejercer los maestros, la familia y los representantes de la comunidad todas las influencias, incluso más allá del propio espacio de la escuela.

RAZÓN Y PALABRA

Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación

www.razonypalabra.org.mx

R
y
P

Número 88 Diciembre 2014 – febrero 2015

Bibliografía

Addine Fernández F, González Soca AM, Recarey Fernández SC. Principios para la dirección del proceso pedagógico. En: *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2002.p.80-101.

Alfonso Moreira Y. *Metodología de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje para la acción preventiva en la escuela primaria*. [tesis de maestría]. Cienfuegos: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Conrado Benítez García”; 2009b.

Alfonso Moreira Y, López Rodríguez del Rey MM. Articular la participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria en Cuba. *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía* [en línea]. 2011a; [fecha de acceso: 7 de noviembre de 2011]. 9(17):[aprox.20p]. URL disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/correos-lector/articular-participacion-familia-comunidad-proceso-enseñanza-aprendizaje-escuela>

Alfonso Moreira Y, López Rodríguez del Rey MM. La participación de la familia y la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela primaria en Cuba: *Odiseo Revista Electrónica de Pedagogía* [en línea]. 2011c; [fecha de acceso: 7 de noviembre de 2011]. 9(17): [aprox.15p]. URL disponible en: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/2011/11/participacion-familia-comunidad-proceso-enseñanza-aprendizaje-escuela>

Álvarez de Zayas C M. *Didáctica, la escuela en la vida*. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1993

Álvarez de Zayas C M. *Hacia un currículum integral y contextualizado*. La Habana: Editorial Academia; 1997.

Barón E. Facilitación del aprendizaje desde la vivencia. En: *III Encuentro Internacional de educadores experienciales*. Buenos Aires; 2003. 23p. URL disponible en: <http://www.funlam.ed.co/poiesis/edición005/poiesis5.Parodi.htm>

Bastida Lugones L. *Modelo para la dirección del proceso de formación inicial del Docente General Integral de Secundaria Básica en la microuniversidad*. [tesis doctoral]. Cienfuegos: Universidad “Carlos Rafael Rodríguez”; 2009.

Bello Dávila Z, Casales Fernández JC. *Psicología social*. La Habana: Editorial Félix Varela; 2002.

Blanco Pérez A. La educación como función de la sociedad. En: *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2002. p. 4-20.

Boshovich, LI. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 1976.

Braslavsky C. *Diez Factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana; 2004.

Bringas; J. *Propuesta de un Modelo Planificación Universitaria*. [Tesis doctoral]. La Habana Castro Alegret PL. Enfoques y experiencias en las relaciones escuela, familia y comunidad. [CD-ROM]. La Habana: Evento Pedagogía 2011, Curso Pre-evento No 6; 2011.

Cobas Ochoa CL, Gayle Morejón A, Navarro Quintero S, Guerra Iglesias S. *Las adaptaciones curriculares y la igualdad de oportunidades en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2008.

Guirado Rivero VC. *Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2011.

Hernández Alba L. *Perfeccionamiento del vínculo escuela- familia-comunidad para el desarrollo de un proceso educativo de calidad en la escuela primaria*. [tesis doctoral]. Villa Clara: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Félix Varela”; 2003.

Hernández Alba L. *El cambio educativo en la dirección escolar a partir de la comunidad como espacio de materialización del Proyecto de la Escuela Primaria*. [CD-ROM]. Villa Clara: Evento Pedagogía 2007, Simposio 12. El cambio educativo en la Escuela Primaria.; 2007.

Hernández Ortiz M. *Proyecto educativo con enfoque integrador para el vínculo escuela, familia y comunidad*. [tesis doctoral]. Camagüey: Centro de Estudios de Ciencias de la Educación “Enrique José Varona”; 2001.

Hernández Sampieri R. *Metodología de la Investigación*. 2da ed. La Habana: Editorial Félix Varela; 2004.

López Hurtado J. *Un enfoque histórico-cultural del desarrollo infantil y su aplicación en la práctica pedagógica*. Conferencia impartida en CELEP; 2003.

López Machín R. *De la Pedagogía de los defectos a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en Educación Especial*. La Habana: Mineditorial; 2002.

López Machín R. *Diversidad e igualdad de oportunidades en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2006.

Ramírez Ramírez I, Castellanos Pérez RM, Figueredo Pérez E. *El estudio de casos como método científico de investigación en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2008.

Reinoso Cápiro C. La labor del maestro en el contexto grupal. En *Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.p.115-121.

Rico Montero P, Bonet Cruz M, Castillo Suárez S, García Ojeda M, Martín Viaña Cuervo V, Rizo Cabrera C, et al. *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2000.

Rico Montero P. *Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo intelectual de los alumnos*. En: García Batista G, ed. *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.p.61-67.

Rico Montero P. *La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2003.

Rico Montero P, Santos Palma EM, Martín Viaña Cuervo V. *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2004.

Rico Montero P, Santos Palma EM, Martín Viaña Cuervo V, García Ojeda M, Castillo Suárez S. *Modelo de escuela primaria cubana: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2008.

Rivero Rivero M, Árias Beatón G. *Prevención, conducta y diversidad*. [CD-ROM]. Camagüey: Evento Pedagogía 2007, Curso Pre-evento No 70, Universidad Pedagógica “José Martí”; 2007.

¹ Yaquelín Alfonso Moreira yamoreira@ucf.edu.cu
María Rosa Núñez González. mnunez@ucf.edu.cu