

LA INTERDISCIPLINARIEDAD: UNA REFLEXIÓN PARA EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL MAESTRO PRIMARIO EN LAS ESCUELAS RURALES

Mayelin Cabezas Salmon ¹

Fabio Meriño Benavides ²

RESUMO: O trabalho interdisciplinar do professor primário em Cuba, demanda de uma formação integrada em um interdisciplinar coerente proceder para cumprir os objetivos do ensino primário no contexto rural via se torna. Embora haja progressos na questão, mesmo algumas deficiências são em torno da formação didática e metodológica dos professores primários para desenvolver ações integradas em transcender a desarticulação do ensino particular, que limita a interdependência e convergência entre as matérias lecionadas. Na pesquisa realizada, enfatiza os fundamentos teóricos para o desenvolvimento de competências profissionais em estudantes, e para encontrar novas alternativas para orientar lógica desempenho profissional relacionada com a educação geral dos alunos no contexto rural. Neste artigo, uma experiência desenvolvida a partir do projeto de pesquisa é socializada: Turquino; associado ao Programa Nacional: Problemas Atuais do Sistema Educacional Cubano. As melhores experiências de trabalho interdisciplinar sistematizados em oficinas com os alunos e professores da raça, ajudou a obter uma visão holística e avaliar as transformações em relação aos modos de ação no contexto rural para as classes de vários graus em grupos.

Palavras chaves: Contexto rural; integração de conteúdos; desempenho profissional; interdisciplinaridade; escola primária multisseriada.

RESUMEN: El trabajo interdisciplinario del maestro primario en Cuba, demanda de una formación integradora, donde el proceder interdisciplinario se torna una vía coherente para el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria en el contexto rural. Si bien se ha avanzado en el tema, aún se encuentran algunas carencias en torno a la preparación didáctica y metodológica del maestro primario para concebir acciones integradas y transcender la desarticulación de las didácticas particulares que limitan la interdependencia y convergencia entre las asignaturas que se imparten. En la pesquisa realizada, se enfatiza en los fundamentos teóricos para lograr el desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes, y poder encontrar alternativas novedosas que orienten la lógica del desempeño profesional relacionado con la formación integral de los escolares en el contexto rural. En este artículo se socializa una experiencia desarrollada desde el proyecto de investigación: Turquino; asociado al Programa

¹ Doutora em Ciências Pedagógicas, docente da Universidade do Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. E-mail: mayelinc@uo.edu.cu

² Mestre em Ciências da Educação. Universidade do Oriente, Santiago de Cuba, Cuba. Email: fmerino@uo.edu.cu

Nacional: Problemas Actuales del Sistema Educativo Cubano. Se sistematizaron las mejores experiencias del trabajo interdisciplinario y los talleres realizados con estudiantes y profesores de la carrera, ayudaron a obtener una visión holística y evaluar las transformaciones operadas en relación a los modos de actuación en el contexto rural para las clases en grupos multigrado.

Palabras claves: Contexto rural; integración de contenidos; desempeño profesional; interdisciplinariedad; escuela primaria multigrado.

SUMMARY: The interdisciplinary work of the primary teacher in Cuba, demands an integrating formation, where the interdisciplinary procedure becomes a coherent way to the fulfillment of the objectives of the primary school in the rural context. Although progress has been made in the subject, there are still some gaps in the didactic and methodological preparation of the primary teacher to conceive integrated actions and transcend the disarticulation of particular didactics that limit the interdependence and convergence among the subjects taught. In the research conducted, emphasis is placed on the theoretical foundations to achieve the development of professional skills in students, and to find novel alternatives that guide the logic of professional performance related to the comprehensive education of schoolchildren in the rural context. In this article, an experience developed from the research project is socialized: Turquino; associated with the National Program: Current Problems of the Cuban Educational System. The best interdisciplinary work experiences and the workshops carried out with students and professors of the career were systematized, helped to obtain a holistic vision and to evaluate the transformations carried out in relation to the modes of action in the rural context for the classes in multigrade groups.

Key words: Rural context; integration of contents; professional acting; interdisciplinary; multigrade primary school.

INTRODUCCIÓN

En Cuba las características del desarrollo humano local en comunidades rurales, la diversidad de escuelas primarias que coexisten en estos territorios, en conjunto con las transformaciones del modelo socio-económico imponen la necesidad de elevar la calidad de la educación y atemperar la dinámica escolar a las condiciones cambiantes del entorno social; de ahí que la escuela transite por un proceso de renovación metodológica que en los momentos actuales experimenta la búsqueda de nuevos procedimientos y vías pedagógicas, didácticas y metodológicas que permitan perfeccionar la organización escolar de la escuela multigrado de modo que se consolide como una institución cada vez más flexible y dinámica y revitalizada, en aras de alcanzar el máximo desarrollo de las potencialidades de los escolares que a ella concurren desde una mayor racionalidad pedagógica del proceso formativo.

En la provincia de Santiago de Cuba esta aspiración cobra mayor relevancia, toda vez que la composición de la red escolar informa que de 844 escuelas primarias solo 179 son urbanas, mientras que 667 son rurales, de las cuales 579 aplican la modalidad de multigrado. La dirección

del proceso pedagógico en la escuela multigrado exige la creación de una estrategia educativa, en la que la formación y el aprendizaje desarrollador desempeñan un rol de primer orden, porque mediante el contenido de enseñanza se logran las normas y conductas cívicas deseadas, y sobre todo, los sentimientos y orientaciones valorativas plasmadas en el fin del nivel primario. Esta modalidad, demanda del maestro habilidades profesionales que le permitan organizar un sistema de influencias coherente que sirva de referente a sus escolares.

La labor en la escuela multigrado, obliga al maestro a enfrentar un gran reto, trabajar al unísono con diversos grados de la educación primaria, diversos programas de asignaturas y diversas características psicopedagógicas de los escolares; en una clase única, integradora y diferenciada que ofrezca tratamiento didáctico eficaz a las disímiles demandas que el currículo impone en cada uno de los grados combinados. La dirección acertada del proceso pedagógico en estas condiciones; si bien supone un desafío al maestro, puede potenciar el desarrollo de las habilidades en los escolares al convertirlos en protagonistas de su propio aprendizaje, no obstante y como consecuencia de un proceder didáctico contraproducente en la estructuración de los contenidos, este desarrollo puede obstaculizarse si se limita la autonomía de estos durante la realización de actividades independientes y conjuntas.

En tal sentido se acota la necesidad de aprovechar similitud de los contenidos y sus niveles de sistematización en los diferentes programas de estudio para su tratamiento desde la integración de saberes. El maestro debe concebir la dirección del proceso en la escuela multigrado desde la comprensión del grupo – clase, pues la fragmentación de este sistema conllevaría a atrasos o aceleraciones que lejos de potenciar el desarrollo, lo frenarían.

En las aulas multigrados el proceso de enseñanza – aprendizaje, exige de condiciones especiales para que la escuela pueda cumplir con éxito el encargo social a ella asignada. Se trata entonces, de buscar formas novedosas y creativas que permitan la concreción práctica de las clases de manera tal que el proceso de aprender por parte del niño de este tipo de aula, y de enseñar por el maestro que labora en ella; sea cada vez más, fructífero y eficiente para lograr el desarrollo de los escolares, sin marcadas diferencias con los egresados de las aulas donde se atiende un solo grado.

Se comparte el criterio de que se hace necesario se proporcionen herramientas, vías, métodos, formas de proceder que ayudan a dinamizar el proceso, pero no se ha trabajado por lograr que en la concepción de los programas de estudio se dosifique de manera coherente la correspondencia entre los contenidos de los diferentes grados, teniendo presente la integración de contenidos como un elemento indispensable para determinar el tratamiento didáctico que estos debe recibir al concebir la clase única.

Por otra parte, existe la voluntad de buscar formas, vías y métodos para darle solución a las deficiencias que se plantean. Es ahí donde la labor investigativa del proyecto TURQUINO, se direcciona a elevar el nivel de preparación de los maestros en formación para atender a la complejidad de la diversidad de la escuela multigrado desde las herramientas que ofrece el modelo pedagógico del desempeño interdisciplinario del maestro primario

En la práctica educativa se revelan como una regularidad, la insuficiente preparación de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria para el trabajo con el aula multigrado, pues adolecen de habilidades profesionales para la integración de contenidos y unido a ello, se constatan limitaciones para incidir en la formación ciudadana de los escolares desde el tratamiento adecuado a la formación política, moral y jurídica de los niños y niñas en

los diferentes contextos.

LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS, LA RELACIÓN INTERDISCIPLINARIA Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD: SUS REFERENTES TEÓRICOS.

Bogdánov (1989) planteo que la integración de las ciencias tuvo su inicio esplendoroso con el descubrimiento de la ley de la conservación y transformación de la energía realizado por el médico científico alemán Julius Robert Mayer en el año 1840. Al respecto Abad (2009) consideró que era substancial hacer referencia a la importancia que tiene la integración de las ciencias para el progreso de la humanidad, y de esta forma prepararla para desde una nueva visión integradora. Criterio que se comparte, pues la integración de contenido es un tema de obligatorio tratamiento en la proyección de los procesos formativos que se desarrollan en las instituciones educacionales por su impacto en la formación integral de los profesionales.

A la integración de contenidos, se le ha otorgado distintos uso cuando se relaciona con el proceso formativo. Esto ha propiciado disímiles interpretaciones y su comprensión se ha desfigurado, comprendiéndose en ocasiones como interdisciplinariedad o relaciones interdisciplinarias. Indicador que demuestra que no se tienen referentes teóricos suficientes que revelen una diferenciación conceptual entre integración de contenido e interdisciplinariedad.

Lo expresado con anterioridad justifica la necesidad de abordar desde el punto de vista epistémico la categoría integración, para luego esclarecer las concepciones que se tienen de la misma en su relación con el proceso de enseñanza - aprendizaje en la Educación Primaria, con énfasis en el contexto rural.

La integración en el contexto escolar encuentra diferentes valores, sin embargo es necesario destacar que encuentra indefiniciones desde la teoría y para la práctica pedagógica, constituyéndose en una problemática apremiante a resolver en investigaciones para todos los niveles educativos.

En diferentes estudios realizados se advierte diversidad de perspectivas en torno al tema, existe correlación de criterios en lo indispensable que resulta desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje a partir de un enfoque sociocultural, contextualizado que demanda de la integración de los contenidos. Comprendiéndose como vía para propiciar en los maestros un pensamiento que les permita establecer nexos y relaciones lógicas -como apunta Cabezas, (2012) – de manera que resulte, portador de una formación interdisciplinaria que prepondere la integración de las ciencias y la vida misma en el orden social y laboral que garantice un pensamiento interdisciplinario y desempeño profesional culto.

Sin embargo, se hace imprescindible reflexionar sobre las diferencias o relaciones existentes entre los conceptos relación interdisciplinaria e interdisciplinariedad. Pues entre ellos en ocasiones se establecen reflexiones que convergen y resultan vagas y engendran gran confusión, lo que demanda un examen al respecto.

El estudio del significado de relaciones interdisciplinarias precisa ante todo una pesquisa etimológica. La investigadora Salcedo (2002) plantea que son:

(...) los vínculos que se establecen entre los contenidos de una disciplina/asignatura y entre disciplinas/asignaturas de un mismo ciclo o ciclos

diferentes, los cuales permiten el enfoque integrador de la enseñanza y la educación, facilitan la formación de un sistema general de conocimientos, habilidades y valores, que se reflejan en la comprensión por los escolares de la unidad material del mundo y de su cognoscibilidad, de las leyes del desarrollo, de la relación entre los fenómenos, la naturaleza y la sociedad. (SALCEDO, 2002, p.88).

Esta posición aclaratoria que revela la investigadora sugiere que debe ser considerada como aspiración o tendencia hacia la unidad del saber. Donde las relaciones se extienden más allá del conocimiento y las relaciones que pueden producirse desde las asignaturas que comprenden el plan de estudio, donde los saberes o áreas del conocimiento encuentran su unidad indisoluble, en la significación cultural que adquiere el conocimiento, en pos de la cultura general del sujeto.

Los conceptos de relaciones interdisciplinarias e integración ofrecidos por Fiallo (2001), esclarecen acertadamente que es a través de las relaciones interdisciplinarias que se manifiesta la segunda; punto de vista que se comparte, ya que estos conceptos aunque no se excluyen, tampoco son iguales. Entonces las relaciones interdisciplinarias en el contexto del proceso de enseñanza – aprendizaje son condiciones indispensables para lograr la integración, como plantea Abad, (2009)

Las reflexiones realizadas por diversos autores, entre ellos: Perera (2000), Salazar (2001), Martínez (2004), Güemez (2005), Licea (2006), en torno a la interdisciplinariedad, patentizan las posibilidades que esta ofrece para preparar al maestro primario en función de interpretar y afrontar los problemas complejos de la práctica pedagógica; considerándose esta, como alternativa ideal para incidir en la formación profesional. Cuestión que permite enfatizar el carácter formativo, pedagógico, ético y profesional de su incidencia.

En tal sentido la autora Güemez (2005), considera que la práctica de la interdisciplinariedad en la formación profesional y desempeño del docente, está condicionada por la cooperación entre estos, con énfasis en el trabajo con las disciplinas. Se centra la incidencia de la interdisciplinariedad, en el proceder didáctico para la integración de las disciplinas y a las relaciones entre los sujetos. Se evidencia un marcado carácter didáctico en la comprensión de la interdisciplinariedad, dirigido hacia el trabajo con una asignatura, pero no satisfacen los propósitos relacionados con las exigencias del contexto de actuación del maestro en la dirección del proceso docente-educativo. Sin embargo, los aportes realizados, ayudan a la precisión de los elementos que deben caracterizar un desempeño profesional interdisciplinario.

En las investigaciones científicas han existido múltiples intentos de abordar la interdisciplinariedad y si bien no existe una unidad de criterios conceptuales entre ellos, existe un punto de contacto al considerarla como aspiración o tendencia hacia la unidad del saber. Perera (2000) plantea que una de las definiciones más conocidas y divulgada sobre la interdisciplinariedad, fue la declarada en la UNESCO durante el simposio de Bucarest en 1983, por Michaud G (citado por Gómez G. 1976 y Torres J. 1994), al tener en cuenta los niveles de integración de las disciplinas.

Gómez (1999) considera que en los currículos la interdisciplinariedad es declarada, pero no practicada, entre otras razones, por la formación disciplinar de las personas que los diseñan y de los maestros y profesores que los desarrollan, se patentizan la deficiente preparación

interdisciplinaria de los docentes encargados de la formación inicial del maestro primario o como una de las principales razones que impiden avanzar hacia el alcance de un profesional integral.

La urgencia del cambio se hace evidente por el propósito de lograr la interpretación de la realidad educativa desde una nueva concepción, lo que significa que su aplicación en la educación supone un mayor interés por su impacto social.

Berger (1975), citado por Fernández de Alaiza (2000), plantea en relación con la modificación del personal docente encargado de la formación profesional, que este debe estar dispuesto a ser algo más que un experto en disciplina; que además de enseñar, se convierta en formador de sujetos o personalidades.

En la literatura especializada consultada, se hace referencia en su tratamiento en la esfera educacional, ha sido tratada como cuestión teórica y declarada en los diseños curriculares, documentos metodológicos y modelos del profesional como como intención, como aspiración; observándose discretos avances en la práctica pedagógica mediante acciones específicas. Se concuerda con el criterio de que una de las características de la interdisciplinaria, es la existencia de unidad entre las personas que conduzca a transformar sus modos de actuación profesional.

Fiallo (2002) expresa sobre la interdisciplinaria:

Esta es un acto de cultura, no es simplemente la relación entre contenidos, sino que su esencia radica en su carácter educativo, formativo, transformador, en las convicciones y actitudes del sujeto. Es una manera de pensar y de actuar para resolver los problemas complejos y cambiantes de la realidad, con una visión integrada del mundo en un proceso basado en las relaciones interpersonales de cooperación y de respeto mutuo, es decir, es un modo de actuación y una alternativa para facilitar la integración del contenido, para optimizar el proceso de planificación y dar solución a lo formativo. (FIALLO, 2002, p.15).

Este autor evoluciona considerablemente en la comprensión de la dimensión totalizadora de la interdisciplinaria, pues se aprecia la necesidad del desarrollo de una forma de pensar interdisciplinaria. Se concuerda con este criterio, porque se resignifica la formación profesional en correspondencia con la exigencia social a nivel universal, si se logra la apropiación por el estudiante de la cultura implícita en el currículo de las educaciones al interiorizar conocimientos, habilidades, valores e ideales de la sociedad en que vive y para la que se prepara profesionalmente.

En la sistematización realizada se constató que la interdisciplinaria ha sido concebida como principio estructurante del currículo, Fernández (1994). Otros autores la destacan como una forma de pensar y de proceder para conocer y resolver cualquier problema de la realidad y que requiere de la convicción y de la cooperación entre las personas, Ferreira (2007), Núñez (1999), (citado por Perera. 2000), la interdisciplinaria es la integración de métodos y conceptos de distintas disciplinas.

En correspondencia a las relaciones de asignaturas, estas relaciones pueden ser: intradisciplinaria, interdisciplinaria y transdisciplinaria, destacando como plantea Martínez (2004)- que cada nivel inferior, constituye la base del otro que lo supera y que a su vez lo contiene.

Respecto a la interdisciplinaria esta se ha interpretado como proceso, filosofía de trabajo, forma de pensar, en este caso encontramos a Torres Santomé (1994), Perera (2000);

como una actitud, la consideran autores como Fazenda (1994), Queluz (2000); como vía, la comprende investigadores como Fiallo (2004), Sigas (2007), Cabezas (2012); como principio, autores como Addine y García (2004); otros la consideran como enfoque, Jantsch (1980), Mendoza (2005), Cabezas (2012, 2017, 2018), como una forma de aproximación al conocimiento, autores como Álvarez (2004) y como método Lenoir (2004), Sigas (2007), entre otros.

En ocasiones la interdisciplinariedad se comprende como sinónimo de integración, dando lugar a la formación de teorías didácticas tendentes a la confusión que inciden negativamente en la práctica pedagógica, se es del criterio que estos conceptos en sí mismos no son comparables, las diferencias entre ellos son del todo propias y definitorias. Sobre este particular resultan de esencial importancia y valor los razonamientos de Fazenda (1994); Vigil (1996) y Álvarez (2003).

Estos investigadores refieren que la interdisciplinariedad recorre todos los elementos del conocimiento y presupone su integración; en ocasiones lo consideran como eje metodológico de la integración, pues brinda la posibilidad de integrar conocimientos; otorgándosele la cualidad de proceder como método que permite buscar marcos integradores y favorecer la integración de los aprendizajes y de los saberes en los alumnos. Otra interpretación consiste en verlo como un principio didáctico que determina una actitud mental y una concepción integradora del proceso de enseñanza – aprendizaje.

El análisis de estas posiciones permite refrendar que interdisciplinariedad e integración no tienen el mismo significado. De manera particular a la primera se le asume como “una forma de aproximación al conocimiento que permite enfocar la investigación de problemas complejos a partir de formas de pensar y actitudes sui géneris asociadas a la necesidad de (...) buscar marcos integradores” (Álvarez, 2004).

Un estudio acucioso del término integración indica que desde el punto de vista semántico, constituye la acción y resultado de integrar, que a su vez significa componer, constituir, completar, articular, unir, combinar, condensar, aunar, fusionar, reunir partes para formar un todo orgánico o completar un todo con las partes que faltaban. Desde la concepción dialéctico materialista, Engels (1988) refiere que la integración es condición objetiva y contradictoria demostrada en la amplia gama de la unidad material del mundo.

De modo particular en el contexto de la Didáctica se advierte que es un término polisemántico y su acepción depende de la óptica desde la cual se examine, por lo que resulta habitual que en un mismo discurso su uso no sea estable y se le atribuya un significado sinonímico a los conceptos interdisciplinariedad o relaciones interdisciplinarias. Transgrediendo como en los casos anteriores la ley de la identidad, según la cual en el proceso del razonamiento cada expresión comprendida (concepto, juicio) ha de utilizarse en un solo y mismo sentido.

El análisis de las definiciones proyecta que si bien se valoriza su esencia totalizadora y su importancia en el logro de los verdaderos objetivos y fines de la educación; se aprecia una indefinición en su conceptualización. Esto crea un espacio de incertidumbre que hace deficitaria su esclarecimiento teórico y la posibilidad real de actuar en la práctica pedagógica de forma sistematizada para su concreción práctica con énfasis para el maestro primario en el contexto rural, donde exige por las particularidades de estas instituciones educativas multigrados de un enfoque interdisciplinar en su desempeño.

La escuela primaria rural multigrado posibilita la creación de una estrategia con fines educativos, en la que el aprendizaje desempeña un rol de primer orden y he aquí donde desempeña un papel muy importante la integración de los contenidos que el maestro primario imparte en su grupo. La integración de contenidos es una responsabilidad que deben asumir los maestros que laboran en el multigrado, ya que de ella depende el aprendizaje de los escolares, y poder formar valores, sentimientos, conocimientos en los alumnos al fomentar al máximo su desarrollo y contribuir a la solución de sus necesidades educativas y motivacionales.

En el nivel áulico la dinámica que se le imprima al proceso de enseñanza-aprendizaje exige que esta funcione de forma integrada el desarrollo de la actividad docente, al ser esta la forma más adecuada de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en esta modalidad, es la premisa a tener en cuenta para poder llegar a todos y a cada uno de ellos. Lo anterior le permite al maestro, lograr en los educandos la adquisición de un conjunto de saberes integrados que los prepara para la vida y poder aplicarlos en su quehacer diario, tanto en el contexto familiar, escolar, comunitario y social.

Donde el desempeño de este profesional demanda de un enfoque interdisciplinario. Si bien a la interdisciplinariedad se le atribuye un carácter polisémico, relacionándola con la integración y conexión. Sin embargo, en relación a la integración de conocimientos, encontramos posiciones relacionándola de manera exclusiva a la semántica de la palabra, en esta posición encontramos a Pring (1977); Porras (1998); Addine (2002); Vásquez (2003); Gutiérrez (2003), que aunque se hace necesario para su comprensión, no es suficiente pues priva al concepto de su valor objetivo.

Es pertinente advertir como plantea Fuentes (2008) la integración de contenidos se logra mediante un proceso de sistematización, y como acota (Novoa, 2006) este proceso de sistematización parte de la reflexión crítica de las vivencias, producto de los conocimientos para articular la teoría y la práctica en una dinámica de enriquecimiento motivacional que conducen a la transformación de la realidad.

Teniendo en cuenta la comprensión dialéctico – materialista de los procesos y fenómenos que ocurren en la sociedad y el pensamiento; se hace imprescindible compartir el criterio que ofrece Montoya (2005), donde considera que existe una integración real, cuando se efectúa material u objetivamente, y otra ideal, cuando el pensamiento une o hace depender elementos afines. Esta integración ocurre en dos planos diferentes uno externo y otro interno – lo cual se comparte-, sin embargo falta por aclarar la interrelación que se dan entre estos dos planos.

Se reconoce que en las últimas décadas la integración ha tenido diferentes manifestaciones, relacionándose con las áreas de conocimiento; a través de temas, tópicos o idea. Se constata en la praxis integración en torno a una cuestión de la vida práctica, relacionadas con líneas de investigación, nodos conceptuales, categorías y otros aspectos seleccionados por profesores y educandos.

Por otra parte Fogarty (1991; 1993) y Hernández (1988) advierten que se han realizado intentos que revelan etapas de la evolución en la práctica de la integración. Este último refiere la existencia de tres etapas; la primera como sumatoria de materias; la segunda la declara como interdisciplinariedad y la tercera como una estructura psicológica de aprendizaje.

Se reconoce que la más generalizada es la relación inte materia, donde se establecen nexos entre los contenidos de otras asignaturas que se relacionan con el tema tratado. Desde

este enfoque, la integración tiene como centro al docente; ocurre una relación externa del contenido ya que desde un nodo común, que es el tema de la clase o un contenido esencial; se conectan el resto de los contenidos de modo fortuito. Este accionar limita el desarrollo de habilidades en el escolar, se desaprovechan sus vivencias y experiencias de la práctica pedagógica para poder establecer nexos e interrelaciones entre los contenidos apropiados más allá de lo que demanda las exigencias de su aprendizaje; sin un aprovechamiento para su aplicación en la vida en sociedad.

Las relaciones inter materias se constituyen en la base de la interdisciplinariedad, siendo una segunda etapa donde se pondera el interés de los profesores de distintas especialidades por trabajar en equipo e estimular la participación de los estudiantes, de forma tal que estos descubran por sí mismos que los temas están relacionados entre sí. El nivel de especialización ayuda a ofrecer una visión del problema y el estudiante vuelve a encontrarse con que integrar es sumar información contenida en diferentes asignaturas y libros de textos, aunque gire sobre un mismo tema. Y el problema es como apunta Elliot (1984), que no existen garantías de que el estudiante asuma este sentido relacional que se le plantea.

El tercero, se basa en la relación estructural de las informaciones por parte del estudiante y desde la premisa de que para lograr significatividad en el aprendizaje es necesario que el contenido se relacione con lo que ya sabe el sujeto, o sea, la integración no se fundamenta tanto en lo que se enseña, tal y como se precisaba en los casos anteriores, sino en el papel que se le otorga durante la enseñanza a toda la secuencia de aprendizaje. Es así que más que una actitud interdisciplinar, lo que se quiere desarrollar en el estudiante es un sentido de que el aprendizaje debe relacionarse teniendo en cuenta la complejidad del conocimiento; donde la contextualización de los conocimientos se torna en un valor agregado para el accionar pedagógico. No puede comprenderse un problema profesional sino es analizado desde todas sus aristas y alejado del contexto donde se presenta.

Un estudio reflexivo de la práctica pedagógica advierte que los más logrados son los dos primeros estadios; sin embargo, la integración de contenidos en el proceso de enseñanza – aprendizaje debe orientarse hacia la contextualización de los contenidos, en tanto su particularidad está lograr en el estudiante de la Educación Superior, competencias profesionales que le ayuden a identificar las relaciones que subyacen en la información que se le ofrece o gestiona, de forma consciente para comprender las posibilidades reales que tiene para establecer nuevas interconexiones sin incurrir en posiciones mecanicistas. No se trata de enseñar al estudiante a cómo integrar conocimientos, se trata de formarlo para interpretar desde la contextualización y mediante la integración de saberes, las mejores y oportunas vías de solución ajustadas al contexto.

Los estudios realizadas sobre la preparación del maestro parece logra el desempeño esperado, nos remite a indagar en el proceso formativo del estudiante que se prepara para esta profesión. Las observaciones realizadas en el desarrollo del proceso formativo, en la carrera Licenciatura en Educación Primaria de la Facultad Ciencias de la Educación, se escogió como muestra el un grupo representativo del primer y tercer año de la carrera de forma intencional. El primer año por ser en este, donde se sientan las bases para la apropiación de los conocimientos de la diversidad de ciencias con la que interactúa el estudiante; y en el caso del 3er año es donde inician las didácticas particulares.

En las observaciones realizadas se constató que el 35% de las actividades docentes, la integración de los contenidos se intenciona y si bien se rebasa el marco de las relaciones interdisciplinarias, esta se centra por lo general, en el contenido de las asignaturas a partir de un área del conocimiento o en un componente del mismo. Resulta insuficiente el tratamiento didáctico a la integración de contenidos a partir de revelar las categorías que permitan en su interrelación desarrollar en el plano de lo externo distintos procederes que le permiten al estudiante en el plano de lo interno, desde su actividad cognoscitiva la apropiación de saberes integrados.

Sin embargo se significa que en el resto de las actividades observadas, se evidencia un trabajo intencionado en estructurar el proceso en torno a un eje integrador. Donde su estructuración parte desde el análisis de los contenidos en el colectivo de la asignatura y disciplina, lo que permite desde una lógica didáctica estructurar la integración al interior de cada componente didáctico del proceso de enseñanza – aprendizaje y de estos entre sí. Aspecto que resulta de gran significado dado a la necesidad de considerar que el proceso donde se modelan los contenidos integrados de los cuales se va a apropiarse el estudiante, se realizó desde una dinámica relacional con el resto de los componentes didácticos.

En este sentido las disquisiciones realizadas revelan una apertura en los estudios teóricos en función de connotar el desempeño interdisciplinario como vía dinamizadora de la integración de contenidos en el proceso de enseñanza – aprendizaje, sin embargo aun falta un camino por recorrer en relación a un método para el trabajo en escuela multigrado del contexto rural, que de manera razonable permita viabilizar el proceso que se alude. Aún cuando se prepondera el carácter integrador de los contenidos, las investigaciones precedentes no han estado dirigidas hacia el diseño de la misma a partir de considerar una metodología como respuesta a la práctica sustentada desde la teoría científica, con énfasis en el proceso formativo para el contexto rural.

REFERENCIAS

ABAD, G. *La tarea integradora: célula ejecutora de un proceso de enseñanza – aprendizaje integrador en secundaria básica*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. Frank país García. Santiago de Cuba: 2009.

ADDINE, F. *Modelo para el diseño de las relaciones interdisciplinarias en la formación del profesor de perfil amplio*. (Proyecto de investigación). Facultad de Ciencias de la Educación, ISP “Enrique José Varona. Ciudad de La Habana: 2002.

ADDINE, F; GARCÍA, G. *La interacción: núcleo de las relaciones interdisciplinarias en el proceso de formación de los profesionales de la educación, en Álvarez Pérez. Marta: Interdisciplinarietà: Una aproximación desde la enseñanza - aprendizaje de las ciencias (compilación)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2004.

ÁLVAREZ, M. *Interdisciplinarietà: Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2004.

BOGDÁNOV, R. *El físico visita al biólogo*. Moscú: Editorial MIR. 1989.

CABEZAS, M. *Estrategia pedagógica para la formación interdisciplinaria del maestro primario*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP. Frank país García. Santiago de Cuba: 2012.

ENGELS, F. *Dialéctica de la naturaleza*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e pesquisa*. Campinas, São Paulo: Papirus. 1994.

FERNÁNDEZ DE ALÁIZA, B. *La interdisciplinariedad como base de una estrategia para el perfeccionamiento del diseño curricular en una carrera de ciencias técnicas, y su aplicación en la ingeniería automática*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana: 2000.

FERNÁNDEZ, M. *Las tareas de la profesión de enseñar*. Siglo XXI España S.A. Madrid: 1994.

FERREIRA, G. *Hacia la integración curricular en la Educación Superior: reflexiones, necesidades y propuesta para la disciplina integradora*. Departamento Ciencia de la Computación, Universidad Central "Martha Abreu" de Las Villas, Cuba: 2007. Disponible en: <<http://www.campus-oei.org/revista/index.html>> Consultado en: febrero de 2017.

FIALLO, J. *La interdisciplinariedad en el currículo: ¿Utopía o Realidad Educativa?* Ciudad de La Habana: 2001.

FIALLO, J. *La interdisciplinariedad como principio básico para el desempeño profesional en las condiciones actuales de la escuela cubana*. III Seminario Nacional para Educadores. La Habana: MINED. Seminario. 2002, p. 15.

FOGARTY, R. *Ten ways to integrate the curriculum*. Educational Leadership, October. 1991.

Fogarty, R. *The mindful school: How to integrate the curricula: Training manual*. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing. 1993.

GUEMEZ, M. *Modelo de cooperación interdisciplinaria para perfeccionar el desempeño del docente en la formación inicial del Profesor General Integral de Secundaria Básica*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas I.S.P. "Enrique José Varona". La Habana: 2005.

LICEA, D. V. *La relación interdisciplinaria en el tratamiento de los conocimientos históricos y su aporte al desarrollo de la cultura histórico - profesional de los estudiantes de la Licenciatura de Profesores Generales Integrales de Secundaria Básica*. Tesis de de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Frank País". Santiago de Cuba: 2006.

LORENCES, J. *Sistema didáctico para elevar la calidad del proceso docente educativo en la escuela rural*. (tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico "Félix Varela. Villa Clara: 2003.

MENDOZA, L. *Formación humanista e interdisciplinariedad: hacia una determinación categorial, en Selección de textos: Didáctica de las Humanidades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2005.

MONTOYA, J. *La contextualización de la cultura en los currículos de las carreras pedagógicas*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Frank País". Santiago de Cuba: 2005.

NOVOA, M. C. *La función cultural de la familia: una propuesta teórica metodológica para el perfeccionamiento de la formación profesional de los futuros profesores de los ISP*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Frank País García". Santiago de Cuba: 2006.

NÚÑEZ, J. *La ciencia y la tecnología como procesos sociales*. Lo que la educación científica no debería olvidar. Soporte electrónico. La Habana: 1998.

PERERA, F. *La formación interdisciplinaria del profesor de Ciencias: un ejemplo en la enseñanza aprendizaje de la Física*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. La Habana: 2000.

PRING, R. *Curriculum Organization*. Milton Keynes: Open University Press. 1977.

SALAZAR, D. *Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor, en Fátima Addine*. Didáctica: Teoría y Práctica. Compilación. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2004.

SALCEDO, I. M. y otros. *Didáctica de la Biología*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 2002.

SIGAS, O. *Modelo didáctico de integración de los contenidos del ejercicio de la profesión a través de la actividad científico-investigativa desde el área de humanidades en la formación del profesor general integral de secundaria básica*. Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP "Frank País García". Santiago de Cuba: 2007.

Vigil, C. *El ser humano y la interdisciplinariedad, ejes de integración del postgrado*. Investigación hoy. México: no. 68. pp. 29 - 31. 1996.

