

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”

Facultad de Educación Infantil

Departamento de Educación Especial

LA CALIDAD DEL TRÁNSITO A LA EDUCACIÓN GENERAL EN ESCOLARES CON RETARDO EN EL
DESARROLLO PSÍQUICO

Tesis presentada en opción al Grado Científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

Yohannia Ochoa Ardite

Holguín

2009

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

“JOSÉ DE LA LUZ Y CABALLERO”

Facultad de Educación Infantil

Departamento de Educación Especial

LA CALIDAD DEL TRÁNSITO A LA EDUCACIÓN GENERAL EN ESCOLARES CON RETARDO EN EL
DESARROLLO PSÍQUICO

Tesis presentada en opción al grado científico de

Doctor en Ciencias Pedagógicas

Autora: Lic. Yohannia Ochoa Ardite

Tutora: Prof. Aux. Maritza Salazar Salazar, Dr. C.

Holguín

2009

AGRADECIMIENTOS

- ❖ *A mis padres, que me han impulsado en este difícil empeño y por quienes doy mi vida.*
- ❖ *A mi hijo, que es y será mi vida, mi corazón, quien velará mis sueños y por el que viviré siempre.*
- ❖ *A mi tutora, Dr.C. Maritza Salazar Salazar, que me ha soportado en el camino de la ciencia desde que era estudiante y a quien debo tantas cosas que serían innumerables mencionarlas; por conducir mi superación y ser mi luz.*
- ❖ *A todas las personas que en los momentos difíciles me tendieron la mano, a mis compañeros de trabajo, directores, jefes de ciclos, docentes e informáticos que pusieron su empeño en ayudarme siempre.*
- ❖ *A mi familia, hermano, vecinos y todos los que estuvieron al tanto de mi tesis.*
- ❖ *A Maidelín, mi prima por su ayuda incondicional y a las personas del Joven Club de Computación.*
- ❖ *A los que confiaron en mí, cuando me dispuse a realizar esta investigación.*
- ❖ *A los docentes, familias y alumnos del centro para la atención educativa a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.*
- ❖ *A mi amiga Mayelín y al Dr.C. Miguel Cruz, que me aportaron ideas muy valiosas en la culminación de la investigación.*
- ❖ *A mi vecina Tere, por su ayuda incondicional en todo momento.*
- ❖ *Al Dr.C. Arturo Gayle Morejón que me aportó sus conocimientos sobre la temática de la atención a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.*
- ❖ *Al Departamento de Educación Especial del ISPH, que con la sabiduría de sus miembros me aportó valiosas recomendaciones.*
- ❖ *A la Dr. C. Katia Expósito y Dra. Onaida Calzadilla por su ayuda incondicional.*
- ❖ *A la Dr. C. Irma Orozco e Iluminada Berena Sánchez, de quienes aprendí.*
- ❖ *A la Revolución, por su incansable lucha por la justicia social, la equidad y la equiparación de oportunidades y posibilidades.*

DEDICATORIA

- ❖ *A mi madre y mi padre, los progenitores de mis días y de mi ser.*
- ❖ *A mi hijo, quien estoy segura, se sentirá orgulloso de que su madre se supere y adquiera nuevos conocimientos, lo que para él constituirá un ejemplo a seguir.*
- ❖ *A todos los que me quieren y ayudan constantemente, en cualquier condición en que me encuentre.*
- ❖ *A los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, que constituyen la razón de ser de la Educación Especial.*

En lo sucesivo ningún niño debe ser considerado ineducable... la educación es un bien al que todos tienen derecho... Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños... Para algunos los obstáculos son tan enormes, que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo.

Mary Warnock

SÍNTESIS

Todos los escolares tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad. Este derecho aparece en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Convención de los Derechos del Niño. En Cuba este derecho no sólo es una posibilidad, sino, una realidad.

En la presente investigación se analiza el problema del proceso de tránsito a la Educación General de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico y en ella se pretende ofrecer un Modelo Pedagógico dirigido al tránsito del escolar y una Estrategia Pedagógica para su concreción en la práctica educativa.

Los aportes se concretan en la definición de logros del desarrollo que contribuyen a la calidad en el tránsito hacia el nivel primario de la Educación General. Se redefine la concepción del Retardo en el Desarrollo Psíquico, centrada en los factores causales y las posibilidades del desarrollo a partir del diagnóstico.

Se aplican métodos de investigación, se evalúa su pertinencia a través del método de criterio de expertos y el estudio de casos. Los resultados que se obtienen ofrecen evidencias positivas de la validez de su aplicación en la práctica educativa del municipio Holguín y contribuyen a su perfeccionamiento.

INDICE

| | Pág. |
|---|--------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 1-10 |
| CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DEL TRÁNSITO DE ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO..... | 12-47 |
| 1.1 Aspectos conceptuales de la categoría diagnóstica de Retardo en el Desarrollo Psíquico..... | 12-19 |
| 1.2 Principales concepciones generales de la atención pedagógica a la categoría diagnóstica de Retardo en el Desarrollo Psíquico. | 20-29 |
| 1.3 Condiciones educativas para el proceso de tránsito de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico desde la Educación Especial hacia la Educación General..... | 30-37 |
| 1.4 Caracterización del proceso de tránsito en el contexto educacional de la escuela de Retardo en el Desarrollo Psíquico del municipio Holguín..... | 38-47 |
| CAPÍTULO II. MODELO PEDAGÓGICO PARA LA CALIDAD DEL TRÁNSITO EN ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO..... | 49-85 |
| 2.1 Fundamentos Teóricos y Metodológicos del Modelo Pedagógico para el tránsito del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico..... | 49-60 |
| 2.2 Modelo Pedagógico para el tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico..... | 61-69 |
| 2.3 Estrategia Pedagógica para el tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico..... | 70-85 |

| | |
|--|---------|
| CAPÍTULO III. CONSTATAción EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL PROCESO DE TRÁNSITO HACIA LA EDUCACIÓN GENERAL EN ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO..... | 87-116 |
| 3.1 Valoración de los resultados obtenidos de la aplicación empírica de la Estrategia Pedagógica..... | 87-91 |
| 3.2 Resultados obtenidos en el estudio de caso realizado..... | 92-116 |
| CONCLUSIONES GENERALES..... | 117-118 |
| RECOMENDACIONES..... | 119-120 |
| BIBLIOGRAFÍA | |
| ANEXOS | |

INTRODUCCIÓN

En 1994 se reunieron en Salamanca, España, diversas organizaciones con motivo de la conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, para profundizar en el objetivo de la “Educación para Todos” bajo la perspectiva de los cambios requeridos para promover el enfoque de la “educación inclusiva”. La declaración y el marco de acción de Salamanca para las Necesidades Educativas Especiales, que se adoptó por unanimidad durante la conferencia, se basan en el principio de la inclusión de todos los niños y niñas en las escuelas regulares, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, comunicativas u otras. Ello marca un hito para el mundo en la educación integral, vista desde la atención a los escolares con diferentes diagnósticos psicopedagógicos.

En Cuba, desde etapas anteriores a la que se señala, se comienza la atención educativa, con un “enfoque Vigotskiano”, el que continúa en el siglo XXI como sustento para la Pedagogía Especial. En los momentos actuales se aprecia una reconceptualización de la Educación Especial, la cual se comienza a proyectar desde una perspectiva diferente, donde resulta imprescindible tener claridad en los fundamentos y conceptos que rigen la Educación Especial en Cuba.

A raíz de los cambios que pretende dar el Subsistema de la Educación Especial se implementan los Planes de Desarrollo a escala nacional sobre las especialidades de Retraso Mental y Retardo en el Desarrollo Psíquico, con el objetivo de elevar la eficiencia en los resultados de ambas categorías para la incorporación de escolares con Necesidades Educativas Especiales a todos los niveles de Educación.

En la categoría diagnóstica Retardo en el Desarrollo Psíquico (RDP), se determina como prioridad el proceso de incorporación del escolar a la Educación General, que se define como: “El proceso que comienza con la

detección, diagnóstico y evaluación de los niños con necesidades educativas especiales; procedentes de la familia, las instituciones de Educación Especial y Preescolar, de salud pública o de las escuelas ordinarias, su correspondiente escolarización en el subsistema de Educación Especial y que, con una concepción integradora: escuela-familia-comunidad en la proyección, ejecución, control y evaluación del trabajo, posee la finalidad de satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje, su incorporación a la escuela ordinaria, con la implementación en esta del principio de atención a la diversidad y por consiguiente su aceptación social”¹

La reorientación del tránsito a la Educación General implica entonces nuevos desafíos, al ser un proceso que evidencia insuficiente preparación de los docentes para educar a escolares con estas particularidades. Se requiere enfrentar esta problemática de los escolares con RDP, ante la necesidad de la escuela especial, así como el desarrollo actual y prospectivo de la Educación General.

Se reafirma que la diversidad humana es un hecho real, objetivo, innegable e ineludible. Es realmente certera la sentencia que afirma: *“Ser diferente es algo común, la diversidad es la norma” (Climent Giné i Giné y Vicent Tirado, 1999). Todas las personas pueden aprender y desarrollarse cuando existen condiciones favorables que propicien el aprendizaje. Sin embargo, cada individuo humano aprende, con diferente ritmo y calidad. En todo el proceso educativo, el elemento central es la elaboración de ayudas ajustadas a dichas necesidades, que se preste al conjunto de escolares que lo precisan, entre los que se hallan los de necesidades educativas especiales² y como parte de ellos los que poseen Retardo en el Desarrollo Psíquico.*

En las orientaciones que se derivan de los lineamientos de la Educación Especial a nivel nacional, se precisa la necesidad de la atención educativa a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico y de la preparación a sus familias y a los docentes que los atienden para la consecución de este objetivo. El Plan de Desarrollo de la Especialidad de RDP aporta líneas de trabajo para la labor educativa con estos escolares, las

¹ Jiménez, Paco. Educación Especial e integración escolar y social en Cuba, 1999, pág.302.

² Jiménez, Paco. Educación Especial e integración escolar y social en Cuba, 1999, pág.303.

que poseen carácter general lo que revela la necesidad de diseñar direcciones específicas que posibiliten elevar la calidad de la atención pedagógica y determinar cuándo y cómo el escolar puede insertarse en la Educación General y a la vez permita evaluar la calidad del proceso de tránsito en la categoría diagnóstica que se analiza.

Al respecto se realizan estudios por autores cubanos como M. Salazar (1998), H. Tamayo (2002), R. Bell (2002), A. Gayle (2005), que revelan las particularidades en el aprendizaje y características generales del desarrollo de los escolares con RDP, aunque no precisan de igual manera cómo garantizar el desarrollo integral de estos escolares desde el contexto de la Educación General y Especial a partir de la preparación del docente y cómo lograr la calidad del proceso de tránsito de modo que, los escolares retornen a la Educación General, a partir de indicadores que se estructuren en correspondencia con las particularidades del diagnóstico psicopedagógico.

En esta dirección A. Gayle (2005) propone una concepción para la educación de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico en los diferentes contextos educativos. Las líneas directrices que la conforman, definen el proceso transformador de la escuela especial ante el reto del tránsito a la Educación General y su proyección como centro de recursos para la atención a la diversidad de los escolares en las actuales condiciones del sistema educativo.

Se revela entonces en el análisis teórico la necesidad de precisar y profundizar en la evaluación de determinados componentes del entorno educativo, así como en los logros del desarrollo a alcanzar desde cada uno de ellos por el escolar con RDP, para que se ejecute el proceso de tránsito. Los estudios de este autor se dirigen sólo a las condiciones y a la forma en que debe organizarse el espacio físico escolar.

En la revisión bibliográfica que se realiza, la concepción que aborda A. Gayle (2005), constituye el único material teórico y metodológico, sobre el tema particular del tránsito en el escolar con Retardo en el Desarrollo

Psíquico. En la teoría y práctica educativas no son evidentes otros resultados que se dirijan a las condiciones para el logro del proceso de tránsito hacia la Educación General, en la categoría diagnóstica que se analiza.

Por otro lado en el orden teórico los autores M. Torres (2003), A. Gayle (2005), A. Pérez (2005) realizan estudios que precisan la importancia de la necesidad de atención a los escolares con Retardo y de la preparación a sus familias, en este orden, se identifican carencias relacionadas con los componentes que deben constituir prioridad en la atención pedagógica y el papel a realizar por cada agente educativo en el proceso de tránsito, elementos que se aprecian con un carácter general al definir las funciones y objetivos educativos y pedagógicos desde la escuela especial y primaria.

M. Torres (2003), A. Gayle (2005), A. Pérez (2005) sistematizan la definición de la categoría diagnóstica de RDP, de acuerdo con el criterio de la autora, sería factible profundizar al definir el RDP en otros elementos significativos que posibilitarían ser más objetivos en la atención pedagógica con una mayor profundización en otros factores causales externos e internos que particularizan el surgimiento de la categoría diagnóstica y la individualización en el tiempo de permanencia de los escolares en la Educación Especial.

A. Pérez (2005) en lo que se refiere al diagnóstico del RDP, particulariza en su importancia y la correspondencia de su eficiencia con la preparación de los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación Municipales lo cual es apreciable en el estudio que realiza de este diagnóstico en diferentes etapas en los centros que atienden a estos escolares en el municipio Holguín. De acuerdo con el criterio de la autora, en su investigación revela lo esencial que resulta definir vías y recursos que posibiliten una mayor efectividad en el diagnóstico, su enfoque diferencial y su carácter individualizado.

En estudios que se realizan en la práctica educativa de estos centros del municipio Holguín, se constatan insuficiencias sobre esta problemática, que parten del análisis de datos estadísticos desde el año 1994 hasta el 2009 y aluden al diagnóstico, evaluación, inserción y seguimiento de los escolares con RDP de la Educación Especial y sus particularidades en el aprendizaje así como al proceso de tránsito a la Educación

General como misión de esta especialidad, donde se evidencian carencias que se derivan de diversos factores comunitarios, sociales, pedagógicos y familiares, que intervienen en la calidad del tránsito, lo que hace que sea necesario profundizar en la dinámica de funcionamiento del proceso que se valora y las características que en él se manifiestan.

El análisis de las carencias teóricas y prácticas enunciadas permitió precisar que; aunque se profundiza en el proceso de tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico existen en la actualidad dificultades en su ejecución, al no considerarse en lo suficiente como un proceso sino como un momento final de la práctica educativa.

De los estudios teóricos que se realizan en la bibliografía nacional e internacional, así como encuestas, entrevistas, observaciones, revisión de documentos, como instrumentos fundamentales, se obtuvo información que corrobora en la práctica las carencias existentes en el plano teórico, las cuales se expresan en las *insuficiencias* siguientes:

- Se dificulta la integración a la Educación General al no aprovecharse todas las potencialidades del contexto educativo-social, desde la Educación Especial, lo que incide en la calidad del tránsito.
- Los criterios de valoración para el tránsito y la acción de los agentes educativos en su sistema de relaciones educativas es diversa al no integrarse en un proceso dinámico de relaciones colaborativas que tributen hacia un mismo fin.
- La preparación del profesional de la Educación General continúa siendo insuficiente para alcanzar el máximo de eficiencia en la atención a la diversidad.
- El proceso de tránsito, durante su etapa de inserción en determinados centros educacionales continúa marcado por el hecho de que se rechaza a los escolares cuando tienen que retornar a la Educación de la cual proceden.

- No se precisan en la literatura científica los indicadores con un enfoque psicológico, pedagógico y social que revelen las condiciones esenciales mínimas para determinar el momento oportuno en que debe producirse el tránsito a la Educación General de los escolares con diagnóstico de RDP.
- En los estudios que se conocen no se aprecia un Modelo con un enfoque Pedagógico integral para el proceso de tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico hacia el nivel primario de la Educación General, que defina las condiciones óptimas que tienen que lograrse por ambas educaciones(Educación General y Especial), en el alcance de la eficiencia y que particularice el papel de cada agente educativo, así como el grado de interrelaciones a lograr, en la entrega y recibimiento de los escolares a la Educación General procedentes de la Educación Especial.

Las valoraciones anteriores permiten arribar a la siguiente contradicción en su manifestación externa, la cual está presente en las insuficiencias teórico - metodológicas del proceso de tránsito desde los contextos que determinan su calidad en escolares con RDP y la necesidad de la articulación en la influencia de los agentes educativos para la calidad del tránsito a la Educación General como parte de la integración educativa.

De la anterior insuficiencia deviene, en el plano pedagógico, el *problema* científico de esta investigación: ¿Cómo contribuir a la calidad en el proceso de tránsito de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico desde la Educación Especial hacia el nivel primario de la Educación General?

Se configura como *tema* de la investigación: La calidad del proceso de tránsito en escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico desde el nivel primario de la Educación Especial hacia la Educación General.

El *objeto* de la investigación lo constituye: El proceso de atención pedagógica a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico y el *campo*: El proceso de tránsito al nivel primario de la Educación General de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

El *objetivo* es por tanto : Proponer un Modelo Pedagógico para contribuir a la calidad del proceso de tránsito de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico al nivel primario de la Educación General, del cual se deriva la elaboración de una Estrategia Pedagógica para su concreción en la práctica educativa.

Se estructuran en el proceso investigativo las siguientes *preguntas científicas*:

- ¿Cuáles son los principales fundamentos teóricos y metodológicos en la atención pedagógica a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico?
- ¿Qué rasgos caracterizan el proceso de tránsito a la Educación General de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico?
- ¿Qué dimensiones caracterizan el nivel de desarrollo de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico para su tránsito al nivel primario de la Educación General?
- ¿Cuál debe ser el modelo para el proceso de tránsito a la Educación General de los escolares que evidencian un Retardo en el Desarrollo Psíquico desde el contexto de la Educación Especial?
- ¿Qué viabilidad tiene el Modelo Pedagógico para el tránsito de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico?

La materialización de esta investigación se concreta en las siguientes *tareas* que conducen a profundizar en los estudios que al respecto se realizan:

- Valorar los principales fundamentos teóricos y metodológicos de la atención pedagógica a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico en el contexto educativo de la Educación Especial.
- Definir los rasgos que caracterizan el proceso de tránsito a la Educación General de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.
- Caracterizar los logros del desarrollo de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico para su tránsito al nivel primario de la Educación General.

- Diseñar un Modelo Pedagógico para el proceso de tránsito hacia la Educación General de escolares que evidencian un Retardo en el Desarrollo Psíquico, en el contexto educativo de la Educación Especial.
- Elaborar una Estrategia Pedagógica para implementar el Modelo Pedagógico en la práctica educativa.
- Evaluar la viabilidad que tiene el Modelo Pedagógico elaborado para el tránsito de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Métodos teóricos:

Análisis y crítica de fuentes: En la valoración y crítica de las fuentes bibliográficas durante el proceso de investigación, para el abordaje de diferentes tendencias y la determinación de insuficiencias que se dan en el proceso de tránsito de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Análisis y síntesis: Permite enriquecer las consideraciones teóricas del tema, a partir de diferentes criterios de autores y ofrecer una adecuada profundización sobre el mismo, así como hacer un análisis de las investigaciones que se realizan sobre el problema que se formula y sintetizar los conocimientos existentes al respecto, ello permite identificar los aspectos principales a estudiar y sus relaciones. También se aplica este método para realizar el análisis de las diferentes dificultades dadas en el proceso de tránsito y conocer cuáles son sus regularidades.

Histórico-lógico: El empleo de este método se basa en el análisis de los antecedentes teóricos en la evolución de la conceptualización y atención al Retardo en el Desarrollo Psíquico y el proceso de tránsito de escolares con este diagnóstico; propicia definir los criterios teóricos que fundamentan dichos antecedentes.

Método hermenéutico: En la interpretación de la pluralidad de conceptos, categorías, proyecciones textuales en torno al tema de investigación así como en la reconstrucción y crítica de fuentes.

La modelación y el sistémico-estructural: En la elaboración del Modelo Pedagógico, sus relaciones y las variables, dimensiones e indicadores para el proceso de tránsito a la Educación General.

Métodos y técnicas empíricas:

Análisis documental: El uso del mismo permite la revisión de los expedientes clínicos y acumulativos de los escolares que se diagnosticaron para poder obtener toda la información que se necesita de los mismos en cuanto al problema científico que se declara. También posibilita realizar el estudio de los documentos normativos del Ministerio de Educación, como el Plan de Desarrollo de la especialidad, los Balances Periódicos del Tránsito y del Plan de Desarrollo, Cuadernos de Ejercicios, Libretas de escolares, Orientaciones del Ministerio de Educación, así como el modelo del profesional de la Educación Especial y General, para corroborar la necesidad de orientaciones para el docente en el tránsito de escolares diagnosticados con RDP.

La observación simple: Posibilita observar las manifestaciones externas del proceso de tránsito, durante la investigación, en docentes, escolares, familias y directivos como agentes mediadores.

Entrevistas y encuestas: Para obtener información de escolares, profesores y directivos, así como de la familia en relación con las regularidades que se manifiestan en la atención pedagógica a escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico y la evolución histórica de este componente.

Método de criterio de expertos: Para determinar la factibilidad del Modelo Pedagógico, las variables, dimensiones e indicadores y comprobar la pertinencia de la Estrategia Pedagógica con una concepción integral, dirigida a contribuir al desarrollo del proceso de tránsito de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico en el nivel primario, como parte de la integración educativa.

Estudio de casos: Para lograr una caracterización integral del desarrollo del proceso de tránsito en escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico hacia el nivel primario de la Educación General.

Métodos del nivel matemático y estadísticos:

Se utilizan para el procesamiento de la información que se obtiene a través de los métodos y técnicas del nivel empírico. Se emplean, la confección de tablas, el cálculo del coeficiente de competencia de expertos (k) y el Método Delphi para la obtención e interpretación de los resultados evaluativos en torno a la propuesta del Modelo Pedagógico y la Estrategia Pedagógica que se diseñan.

La **contribución a la teoría** comprende un Modelo Pedagógico para el proceso de tránsito de escolares con RDP desde el contexto de la Educación Especial, ante el reto de su reinserción a la Educación General. Define tres subprocesos que se integran y de sus relaciones de subordinación emerge una nueva particularidad del proceso que es el Principio de Contextualización Integrativa y Adaptabilidad, que tiene como centro al escolar con RDP, fundamenta además las vías para la instrumentación del tránsito, a partir de la redefinición del concepto RDP y los indicadores para el diagnóstico.

El **aporte práctico** se concreta en una Estrategia Pedagógica para el tránsito de los escolares con RDP, a partir de cuatro etapas. En su fase de diagnóstico lleva implícita la propuesta de variables, dimensiones e indicadores y acciones para su adecuada implementación en la práctica educativa.

Novedad científica. En este estudio investigativo se obtiene una herramienta novedosa para la Educación Especial en la definición de las condiciones para el tránsito a la Educación General en el nivel primario, ello supone un recurso en el trabajo preventivo que posibilita desde esta etapa de desarrollo del escolar, garantizar que permanezca el menor tiempo posible en la Educación Especial. Brinda al docente y a los directivos el algoritmo a seguir, siendo consecuente con las etapas del proceso de tránsito previsto desde la Educación Especial.

CAPÍTULO I:

Fundamentación de la concepción del tránsito de escolares con

Retardo en el Desarrollo Psíquico

CAPÍTULO I. FUNDAMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN DEL TRÁNSITO DE ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO

En el Capítulo, se presentan aspectos conceptuales de la categoría diagnóstica de RDP y una síntesis del proceso de atención pedagógica a estos escolares y sus particularidades como parte de las modalidades de atención desde el contexto educativo de la Educación Especial y General. Revela un análisis de los referentes históricos, teóricos y metodológicos para el sustento del Modelo Pedagógico que posteriormente se ofrece, así como la caracterización del tránsito y su calidad como prioridad para el sistema educacional cubano.

Se precisan de la misma manera criterios de la autora que contribuyen a la modelación del proceso de tránsito como vía de integración educativa. Se analiza y precisa la necesidad de atención a la diversidad como premisa indispensable para la consecución de este fin y el papel que desempeñan las Educaciones en el logro de una perspectiva diferente; a partir de los referentes teóricos que se abordan.

1.1. Aspectos conceptuales de la categoría diagnóstica de Retardo en el Desarrollo Psíquico.

De acuerdo con lo que plantea A. Gayle (2005), la historia del término dificultades en el aprendizaje como antecedente tiene algo más de doscientos años, los estudios al respecto se remontan a 1800, en sus inicios los expertos utilizan nombres muy confusos para referirse a este tipo de escolares, tales como, lesión cerebral, dislexia, disfunción cerebral mínima, entre otros, hasta que S. Kirk (1962), utiliza por primera vez el nombre de “**dificultades en el aprendizaje**”, para denominar a los que presentaban dificultades para el aprendizaje de la lectura.

Es importante señalar que S. Kirk (1963), propone la categoría Dificultades en el Aprendizaje con la intención de describir a aquellos niños que presentaban alteraciones en el lenguaje, el habla y la lectura, excluye de

este grupo a los portadores de debilidad mental y de dificultades sensoriales y señala las disfunciones en el Sistema Nervioso Central como causa de las dificultades en el aprendizaje.

Tal definición alude al retardo o desarrollo tardío de los diferentes componentes. La perspectiva educacional planteada por S. Kirk, reconoce el problema del niño en un primer plano y la responsabilidad de la escuela en la solución de este, lo que infunde confianza a la familia. A esta definición le suceden otras que se refieren a tres planos: el pedagógico (dificultades en las materias escolares), psicológico (dificultades en procesos psíquicos) y neurológico (disfunción en el SNC).

Según J. García (1998), en su obra **“Manual de Dificultades de Aprendizaje. Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemática**, existen tres etapas o momentos en la historia de las dificultades en el aprendizaje.

- Primera etapa de fundación que cubre desde 1800 hasta 1963.
- Segunda etapa de los primeros años del campo, que cubre desde 1963 hasta 1990.
- Tercera etapa de proyección hacia el futuro 1990...

La antigua URSS y Alemania, se debaten también en la problemática de las dificultades de aprendizaje, donde la URSS asume un nuevo término, Retardo en el Desarrollo Psíquico por los autores M. Pevzner (1966), T. Vlasova (1967), (1975), G. Sujareva (1974), K. Lebedinskaya (1975) M. Reidiboim (1977).

El término infantilismo en la bibliografía científica precede también al término RDP, descrito como complejo de características somáticas puramente externas M. Reidiboim (1977), luego como anomalía del desarrollo psíquico en la edad infantil G. Sujoreva (1965), M. Pevzner (1966) y otros. Como resultado de la profundización de estudios de estos autores ocurre el desplazamiento dentro del concepto de infantilismo desde las características de la inmadurez etárea a las características de los trastornos del desarrollo.

Ello constituye una de las causas para que en la segunda mitad de los años 60 hasta los 70, el término RDP comience a utilizarse en la bibliografía clínica como generalizador para las variantes de infantilismo psíquico, lo que excluye el combinado con el Retraso Mental.

El estudio especializado que se realiza por psicólogos y pedagogos, sobre los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, se inicia en la década del setenta, del pasado siglo. Como antecedente de esta etapa los estudios al respecto responden a posiciones clínicas y psicológicas donde los escolares forman parte del amplio grupo de escolares con dificultades en el aprendizaje.

Se reconoce que el término RDP, surge en Rusia y se utiliza además por los Pedagogos cubanos; en su denominación se emplean otros términos tales como: disfunción cortical mínima, estado cerebroasténico, dificultades en el aprendizaje, entre otras. Esto limita la comunicación entre los especialistas y a su vez el establecimiento de límites diferenciales con estados semejantes. Razones estas que dejan al descubierto la importancia del estudio en este sentido.

En la bibliografía consultada el RDP se encuentra como sinónimo de otras categorías diagnósticas, ello revela la importancia de profundizar en el origen de estos términos, lo que a su vez posibilita consecuentemente analizar y fundamentar el tema del tránsito con profundidad y distinguir la evolución conceptual del término.

Los especialistas, no sólo, no se han puesto de acuerdo en la definición, sino que, tampoco existe consenso en los métodos para el diagnóstico y la intervención. Ante la polémica de la definición de las dificultades en el aprendizaje en esta investigación se asume el término Retardo en el Desarrollo Psíquico, por ser coherente con la concepción Histórico-Cultural, con la conceptualización y política educacional del Ministerio de Educación y con la práctica educativa cubana actual.

El término RDP, es el que se asume en esta investigación, para el diagnóstico, la intervención y la práctica escolar; puesto que constituye un término, a criterio de la autora que demuestra mayor especificidad para el desarrollo de la atención pedagógica, a diferencia de la definición de dificultades en el aprendizaje. T. Vlasova (1971), N. Tshipina (1973), V. Lubovski (1979) y los autores en la obra "Niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico", comentan que el estudio de los escolares con RDP comienza alrededor del año 1977.

El enfoque que asumen los especialistas Grossman, Schmitzov (1967), define al grupo de escolares que se retardan en el desarrollo y que requieren de condiciones especiales de educación como escolares con trastornos de la conducta.

G. Sujoreva (1965), y M. Pevzner (1972), constataron que en los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico es posible encontrar diversas variaciones de las desviaciones en la conducta sobre una base orgánica residual. Los citados autores, no lo identifican con las alteraciones de la conducta, presentes en enfermedades psiquiátricas.

Otro de los enfoques que se abordan por T. Vlasova y sus colaboradores (1973) y que se aborda por A. Strauss y L. Lehtinen (1977) es el que considera que las diversas formas del Retardo en el Desarrollo, que se manifiestan en las dificultades ante las exigencias del proceso de enseñanza – aprendizaje, son el resultado de los estados residuales posteriores a lesiones cerebrales mínimas, ocurridas en edades tempranas. En la valoración de este enfoque se considera que existe un fuerte consenso en el reconocimiento de la lesión cerebral mínima en la base del RDP.

Los autores soviéticos citados consideran que la conceptualización del RDP debe caracterizar como un todo el retardo en el desarrollo de la actividad psíquica del escolar. Enfatizan en la lesión cerebral mínima, congénita o adquirida, durante los períodos pre-natal, peri-natal o post –natal, en las etapas tempranas de la vida del niño. Asimismo, precisan que las condiciones desfavorables de vida y educación agravan el RDP, pero no constituyen su causa única.

T. Vlasova y M. Pevzner (1973), definen el RDP como una de las manifestaciones de la disontogénesis del Sistema Nervioso Central que se caracteriza por el ritmo lento en el desarrollo intelectual y la conservación primaria de las capacidades intelectuales. Este concepto es esencialmente etiológico y ofrece dudas al plantear la conservación primaria de las capacidades intelectuales, de forma generalizada, sin definir en qué medida puede dañarse alguna de ellas en cada caso. En síntesis las definiciones se refieren a la

disfuncionabilidad del Sistema Nervioso Central y ponderan el factor biológico lo cual significa que se refuta lo social como causa.

Otra opinión es la que se ofrece por K. Levedinskaya (1975), que expresa que el RDP es el ritmo lento de la ontogénesis, donde predominan los fenómenos del infantilismo psíquico. Como se aprecia esta definición es abarcadora, generalizadora, habla de la presencia del infantilismo en todas las esferas del desarrollo psíquico, sin precisar qué lo caracteriza en el caso específico del niño con RDP, por lo que no permite diferenciarlo de otras categorías diagnósticas.

A. Domiskievich (1977), plantea que el Retardo tiene tres síntomas, uno es el trastorno de la organización dinámica de las funciones psíquicas, otra es la insuficiencia del desarrollo emocional –volitivo y por último el ritmo lento del desarrollo intelectual. Esta definición sólo precisa las áreas afectadas, en ella se aprecia un avance en cuanto a su especificidad, no así la temporalidad de la afectación, ni la causa que lo provoca.

Lo mismo ocurre en el ámbito nacional, dado que han sido diversas las investigaciones que sobre el RDP se han realizado, los principales aportes se revelan en investigadores como: M. Torres (1990), L. Morenza (1996), A. Gayle (2005) y otros.

La categoría de Retardo en el Desarrollo Psíquico se introduce en nuestro país en el año 1985; a partir de este momento se comienzan a crear las primeras escuelas especiales para su atención. Este tipo de centro tiene como objetivo potenciar la preparación de los escolares en el menor tiempo posible, ello presupone la preparación del docente para efectuar como prioridad el tránsito operativo y efectivo.

L. Herrera (1990) define esta categoría como una desviación en el desarrollo de los procesos psíquicos que se reflejan en insuficiencias en las funciones cognoscitivas y afectivo-volitivas que obstaculizan la capacidad de aprender. Se significa por el autor que estas dificultades están determinadas por leves afectaciones del Sistema Nervioso Central y que pueden compensarse con una atención psicopedagógica.

Según criterio de L. Herrera (1990), que coincide con el de V. Lubovski, la esencia patogénica de las diversas formas de retardo lo constituye la inmadurez en el desarrollo de los sistemas frontales de la corteza de los grandes hemisferios cerebrales. Estas definiciones redimensionan lo biológico y minimizan el concepto basado en el reconocimiento de las condiciones sociales, parten de la hipótesis de que estas condiciones sociales no conducen automáticamente en todos los casos al surgimiento del RDP. Consideran que sólo puede producirse en los primeros tres años de desarrollo ontogenético y que lo más frecuente es encontrar una determinada predisposición del Sistema Nervioso.

M. Torres (1990), puntualiza que las características de los escolares con este diagnóstico constituyen una condición biológica que permite que bajo la influencia de la educación y con una adecuada estimulación, se revelen en ellos posibilidades potenciales de desarrollo y una capacidad de aprendizaje más alta que en los escolares con Retraso Mental. De modo que esta posición, permite comprender el carácter temporal de la desviación, a partir de la compensación de las alteraciones en los procesos psicológicos y en el aprendizaje y destaca la posibilidad potencial de aprendizaje.

Las causas del Retardo se considera que están dadas además por formas inadecuadas de comunicación, impaciencia de los padres ante las dificultades de los hijos, pobre confianza en sus posibilidades, comparación con otros escolares en cuanto a posibilidades de aprendizaje, entorno desfavorable, dinámicas disfuncionales de familia, actitudes exigentes por el docente o por los padres.

En otra dirección M. Torres (1990), M. Salazar (1998), H. Tamayo (2002), A. Gayle (2005), realizan un trabajo de caracterización del pensamiento del escolar con RDP, destacan cómo la mayoría de los escolares con dicho diagnóstico están potencialmente preparados para su desarrollo, siempre que reciban la influencia del medio educativo de forma organizada y equilibrada, se revela a partir de la interpretación de la autora y de los criterios que se refieren, la necesidad de establecer estrategias para lograr el pleno desarrollo de los escolares en esta esfera y de manera integral para conducir su tránsito como misión esencial.

M. Torres (1990), denomina el Retardo en el Desarrollo Psíquico como “una de las variantes del trastorno en el curso normal del desarrollo psíquico, que se caracteriza por un ritmo lento de las esferas cognoscitivas y afectivo – volitiva, las que se quedan temporalmente en etapas etáreas más tempranas”³, lo cual reafirma la temporalidad en la concepción M. Torres; bajo una influencia de la educación y la enseñanza. La definición de M. Torres (1990), concuerda con el enfoque de los autores soviéticos al enfatizar en el carácter transitorio del RDP de estos escolares. El reconocimiento de tal carácter, se asume por esta autora y evidencia su posición optimista respecto al desarrollo de estos escolares.

Autores como V. Mercadé (1985), M. Salazar (1995) y L. Enríquez (1998), realizan una caracterización del escolar con este diagnóstico, coinciden con otros investigadores, en que en ellos se observa que la afectación de la esfera cognoscitiva provoca alteraciones de la esfera afectiva; de la misma manera que se aprecia que las alteraciones afectivas pueden influir en un bajo rendimiento de aprendizaje.

Las particularidades históricas y la especificidad de las diferentes orientaciones en las investigaciones del Retardo en el Desarrollo Psíquico, destacan 4 enfoques fundamentales, que se aportan por M. Torres; L. Herrera, (1990), que sirven de referencia para asumirse de manera integrada y a partir de las especificidades de cada escolar:

1. **Enfoque social y cultural:** Relaciona las dificultades en el aprendizaje, ante todo, como resultado de condiciones de vida y educación desfavorable, que entorpece el desarrollo armónico de la personalidad. Desde estas posiciones se analiza el Retardo en el Desarrollo Psíquico en los Estados Unidos, donde se definen como inadaptados, y en Inglaterra, donde se les llama escolares expuestos a la privación social y cultural.
2. **Enfoque Pedagógico:** Se difunde en la mayoría de los países capitalistas. Se agrupan bajo esta categoría todos aquellos que presentan dificultades de aprendizaje por diferentes causas, desde

³Torres, Marta y otros “Selección de Lecturas sobre Retardo en Desarrollo Psíquico”, 1990, pág.1.

lesiones en el sistema nervioso central, hasta el abandono pedagógico. Ubica como aspecto central la definición de incapaces de aprender o que tienen dificultades en el aprendizaje, lo cual conduce a que se disuelvan en los subgrupos de escolares con dificultades en la lectura, el cálculo u otro componente.

3. **Enfoque clínico.** Concepción elaborada por A. Strauss y L. Lehtinen, las dificultades de aprendizaje son consecuencias de lesiones orgánicas residuales relativamente mínimas en el cerebro, en las etapas tempranas del desarrollo. El enfoque de los defectólogos de la antigua URSS toma algunos aspectos de los anteriores y añade otros, para elaborar la definición del concepto de Retardo en el Desarrollo Psíquico. Con una base neurológica (lesión cerebral) o psicopatológica (infantilismo).
4. **Enfoque psicológico.** Postura de los defectólogos de la antigua RDA. Se dirige a las características que adquieren los procesos psíquicos y sus manifestaciones individuales, los consideran como escolares con trastornos de la conducta, pues el estudio lo conciben como actividad rectora para determinada edad.

Estos enfoques permiten apreciar la evolución del RDP desde diferentes perspectivas y asumir su integración como forma de conducir al desarrollo coherente desde el ámbito pedagógico en la categoría diagnóstica que se analiza y en la proyección de su atención en aras de producir transformaciones que se evidencien en la calidad del tránsito como prioridad para los escolares en particular y para la Educación Especial en general.

1.2 Principales concepciones generales de la atención pedagógica de la categoría diagnóstica de Retardo en el Desarrollo Psíquico.

La atención pedagógica a los escolares con Necesidades Educativas Especiales, es un tema que genera polémica y se aborda en diversos foros y conferencias internacionales, en los que se trazan pautas a las naciones como los siguientes:

- Resolución 3347 de la Asamblea General de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación, diciembre 1975.
- Informe Warnock, Londres, 1978.
- Reunión de expertos de la UNESCO sobre Educación Especial, París, UNESCO, 1979.
- Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación Prevención e Integración, Año Internacional de los Impedidos, Torremolinos, España, UNESCO, 1981.
- Programa Mundial de Acción para los Impedidos, Nueva York, Naciones Unidas, 1986.
- Reunión Mundial para examinar la ejecución del Programa Mundial de Acción para los Impedidos, Estocolmo, Oficina de la Naciones Unidas, 1987.
- Consulta de la UNESCO sobre la Educación Especial, París, UNESCO, (marco conceptual y principios generales), 1988.
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales-acceso y calidad, marco de Acción, Salamanca, 1994.

Por otro lado y como parte de la política educativa en Cuba, define dentro de sus propósitos la preparación de maestros y especialistas, para atender a la diversidad de escolares, para lo cual toma en cuenta las diferencias culturales, sociales e individuales. En ello se involucran los docentes y los agentes sociales, pedagógicos y familiares, con el fin de lograr el desarrollo integral de la personalidad en el proceso educativo.

En los momentos actuales se producen grandes transformaciones del Sistema Escolar Cubano, con el objetivo de elevar la calidad del aprendizaje de los escolares. Las exigencias de este perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación asume la educación para todos a pesar de sus deficiencias en la Educación General. El Ministerio de Educación forma parte del Consejo Nacional para la atención de los escolares con discapacidad y sus programas están contenidos en el Plan de Acción Nacional que con un carácter intersectorial se inspira en los principios de la universalidad, la normalización y la democratización, ello “constituye un compromiso gubernamental en el contexto de la política social”⁴.

Como parte de esa política se avanza en el perfeccionamiento del modelo cubano de escuela especial, que de conjunto con otras modalidades, da atención a la totalidad de la población infantil cuyas necesidades educativas especiales no encuentran un nivel óptimo de respuesta en otros entornos educativos. La atención pedagógica a estos escolares debe realizarse a partir de un conocimiento de sus particularidades individuales y de su entorno, lo que permite la elaboración de estrategias de intervención individual y colectiva, capaces de satisfacer las necesidades educativas, de ahí la importancia de modificar la funcionabilidad del diagnóstico.

El proceso de diagnóstico para la atención pedagógica a los escolares con Retardo constituye un elemento esencial, porque del adecuado diagnóstico que se realice depende la ubicación que se le da al escolar en el entorno educativo, de manera que responda a sus características individuales. La práctica a seguir es la de integrar a los escolares con estas particularidades a las escuelas de la Educación General, en un período breve de tiempo. Si este se realiza inadecuadamente de hecho conduciría al fracaso en el centro escolar.

En el contexto educativo actual es necesario profundizar en el conocimiento de la situación social del desarrollo de los escolares, para el logro de una mejor atención a sus necesidades y estructurar el proceso de formación de la personalidad. Conocer las características del desarrollo personal resulta indispensable para cumplir uno

⁴ *Plan de Acción Nacional para la Atención a las Personas con Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Cuba. MTSS, 2000, pág.7.*

de los principios básicos de las ciencias pedagógicas, la atención a las diferencias individuales. En el diagnóstico pedagógico un requisito es la necesidad de evaluar no sólo al escolar de manera aislada, y el nivel de desarrollo que alcanza e identificar en él los elementos causales, sino evaluar al escolar en su entorno.

Estudios de R. Bell y R. López (2002), ofrecen una reconceptualización en cuanto a la prevención, atención y diagnóstico de la diversidad del RDP, ubican la escuela especial como centro que brinda recursos, apoyos y orientación a las educaciones, lo que nos indica lo imprescindible que resulta para el MINED esta prioridad.

A. Gayle (2005), a partir de las definiciones de RDP que se analizan y a propósito de la atención pedagógica de los escolares, establece las etapas de la periodización, a partir de los cambios organizativos y funcionales desde 1980. La periodización posee, a juicio de la autora, un carácter general y enfatiza en elementos generales de las dificultades en el aprendizaje, lo que no permite precisar el carácter diferenciado del diagnóstico y otras particularidades del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Por otra parte jerarquiza en lo principal en el comportamiento de las transformaciones en la ubicación por niveles y variantes para el escolar con RDP y en las características del Plan de Estudio de la especialidad, se aprecia en ella el predominio de lo curricular y de las formas de organizar el currículo básico, sin profundizar en otros componentes que resultan básicos en su atención pedagógica.

Se coincide por la autora con las etapas propuestas al respecto en cuanto al espacio de tiempo, porque se considera reflejan los períodos esenciales de cambio para la categoría diagnóstica de RDP. Sin embargo se cree prudente integrar otros indicadores que aportan una visión diferente y más integral en la atención pedagógica en correspondencia con la investigación que se realiza. Entiéndase por ello disposición al cambio, papel de los agentes educativos, estructuración de la atención pedagógica y otros indicadores esenciales que complementan la periodización anterior.

Desde esta perspectiva, la autora considera que en la atención pedagógica a escolares con RDP, se estructuran tres etapas fundamentales. A diferencia de la periodización anterior ellas reflejan elementos que

se direccionan hacia cómo se desarrolla la preparación, diagnóstico e intervención en esta categoría de escolares y se basa en los siguientes criterios:

- La concepción del diagnóstico del Retardo en el Desarrollo Psíquico.
- Nivel de preparación de especialistas.
- Líneas directrices del desarrollo.
- Exigencias del currículo.

A continuación se refieren las etapas que se aportan por A. Gayle y conjuntamente con ello se realiza un análisis de las etapas que se valoran por la autora en correspondencia con los criterios anteriores.

- **Investigación y experimentación (1980-1989):** con el propósito de materializar la unidad dialéctica que debe existir entre masividad y calidad en la educación, en la década del 80 se organizan en todo el país las aulas de variantes A y B. En la variante A los escolares que no vencían las exigencias curriculares de 1º y 2º grados, y en las de variante B, los que no cumplían los requisitos del currículo de los grados 3º y 4º, en los cuales como regla, las causas no estaban asociadas a discapacidad.

En la práctica estos escolares, no siempre se educaron en las condiciones educativas más favorables y los de variante A, pasaban a variante B, y una buena parte de los que estaban en la misma no podían transitar por el sistema, así lo demuestra el estudio sociodemográfico y socioeconómico que se realiza por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, entre 1986/1990 como parte del Programa Ramal: Estudio de las vías para el diagnóstico y atención de preescolares y escolares con deficiencias sensoriales, mentales y con RDP.

Dichas aulas no cumplieron el propósito para el que fueron creadas y los escolares y sus familias experimentaron el impacto del fracaso escolar, que lacera la autoestima, el interés por el estudio, las expectativas de escolares, padres y docentes, además de la repitencia y/o deserción escolar, todo ello como consecuencia de inadecuadas condiciones educativas escolares. Paralelamente se desarrolló el experimento en la escuela especial "Hugo de Dios Soto", para escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, en una primera etapa al nivel primario y

posteriormente se extiende a la secundaria, en estas condiciones se diseña el plan de estudios experimental para estos escolares, bajo el asesoramiento de especialistas del antiguo campo socialista.

Por otro lado L. Morenza, inicia los estudios en este campo donde emplea videos juegos computarizados, para estudiar y comparar las peculiaridades de la atención de diferentes categorías de escolares, bajo el nombre de *Paradigma de Atención Sostenida (PAS)*.

Entre 1986-1990 se realiza la Investigación Ramal "Caracterización del escolar cubano con Retardo en el Desarrollo Psíquico". En el informe del tema 04: "Atención psicológica y pedagógica de menores con Retardo en el Desarrollo Psíquico", se estudia una muestra de 725 escolares de aulas tipo A y B para escolares con dicho diagnóstico, seleccionada al azar y representativa para 9 provincias (Pinar del Río, La Habana, Ciudad Habana, Matanzas, Camagüey, Las tunas, Granma, Santiago de Cuba y Guantánamo e Isla de la Juventud).

El estudio sociodemográfico y socioeconómico de estos escolares y sus familias permite identificar 14 factores de riesgo, por los cuales ellos, se diferencian del resto de la población del país y de los respectivos territorios. Dichos factores son: Sexo masculino, color de la piel negro, familias extendidas, número elevado de personas por vivienda, alta proporción de menores de edad en el núcleo, alta carga familiar, carecían de adecuada protección familiar, principalmente paterna, no satisfacción de las necesidades básicas, materiales y espirituales del escolar, condiciones precarias de vivienda, condiciones de hacinamiento, bajo nivel educacional e informativo promedio de las familias. Se comprobó que la acción simultánea de estos elementos, constituyeron factores de riesgo para el fracaso escolar, comprobándose, que la mayoría sufrían de abandono pedagógico.

En 1987 bajo la R/M-63 se crean escuelas y aulas experimentales en todo el país, antecedentes de la extensión de los servicios. Esta etapa es experimental, de implementación de variantes de atención, para ello se requiere de claridad en los conceptos de atención a la diversidad, en los factores causales que originan el diagnóstico del escolar y tener en cuenta, incluso los factores de riesgo que se señalan y el estudio de las vías para el diagnóstico y atención de escolares con RDP, lo que significa la creación de condiciones educativas más

favorables y concientización para evitar el fracaso, aspecto que de hecho no se refleja en la periodización, pero que sin dudas constituye un antecedente y base de la etapa que se propone.

A esta etapa se le denomina, según la autora **etapa de sensibilización a la atención, aceptación de la individualidad y ajuste de respuestas educativas** en la década de **1980-1990**, se dirigen las acciones a concientizar a los agentes educativos (docentes, directivos, familias), para garantizar la atención educativa a los escolares con diagnóstico de Retardo en el Desarrollo Psíquico, de manera que retornaran en el menor tiempo posible a la Educación General. En esta etapa le faltan herramientas a los especialistas y docentes para la atención a la diversidad, aún no se declaran las líneas directrices del Plan de Desarrollo de la especialidad que regulen la dirección el proceso con un enfoque pedagógico, el diagnóstico del RDP es asociado en ocasiones con otras categorías diagnósticas y las exigencias del currículo para estos escolares se convierte en un reto para la Educación General y Especial.

Es en esta etapa donde se comienzan a implementar algunas acciones espontáneas en cada municipio y provincias del país para la mejora en la atención pedagógica y profundización en elementos del diagnóstico, la cual se considera debe hacerse corresponder con la preparación más integral de los docentes y directivos, así como especialistas de los centros educativos y el Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO).

No obstante el diagnóstico que se realiza en los CDO carece de elementos del entorno educativo del escolar que le aporten al mismo para una futura intervención y su seguimiento no posibilita la modificación de las estrategias de intervención. Se carece de líneas que orienten el trabajo hacia lo que debe lograr el escolar.

Al producirse estas insuficiencias y por la necesidad de garantizar el máximo aprovechamiento del diagnóstico como proceso y no como momento único, con el objetivo de contribuir al desarrollo del diagnóstico con un mayor carácter psicopedagógico; se producen transformaciones que condicionan el surgimiento de la siguiente etapa.

A. Gayle la denomina de **Extensión de la atención especializada (1990-1998)**: De acuerdo con sus criterios, a partir de 1990 se produce un vertiginoso incremento de las matrículas, cuyo valor más alto fue 23 222 escolares

en el curso escolar 1991-1992, con la peculiaridad, de que entre el 60% - 70% de los mismos tenía marcado retraso escolar, por lo que en 1992 se introducen nuevos planes de estudio.

La proyección es la siguiente: 1er Nivel (1992/1993)- 2do y 3er grados; 2do Nivel (1993/1994)- 3ro y 4to grados, 3er Nivel (1994/1995)- 5to y 6to grados. Para los que tenían 15 y 16 años, se aplica la variante siguiente: 1er Semestre- 2do, 3ro y 4to grados; 2do Semestre - 5to y 6to grados.

Estos escolares de los diferentes niveles reciben contenidos de Lengua Española y Matemática, donde se integran las demás asignaturas del nivel primario. En la práctica los niveles duran tres cursos más de lo previsto y la mayor parte de los escolares al concluir 6to grado, desarrollan sus estudios en las escuelas de oficios o se incorporan a la vida laboral al no poseer los niveles de aprendizaje necesarios para acceder a otros entornos educativos, por lo que la proyección y ubicación es diferente.

En el período escolar 1998-1999 se culmina el trabajo con los escolares con marcado retraso escolar en lo fundamental, y para planear el desarrollo proyectivo de esta especialidad se introduce para complementar la estrategia de tránsito (1996), el Plan de Desarrollo de RDP (1999), ambos elaborados por A. Gayle; con el propósito de ajustar la atención educativa a las nuevas exigencias y condiciones de la Educación General.

En estos años se destaca L. Morenza (2000) al frente del laboratorio "Paquito Rosales" (Proyecto 2000), por su contribución a la teoría y la práctica en este campo, los aportes más significativos se realizan en la caracterización y el diagnóstico, la intervención familiar y el aprendizaje a través de los esquemas y mapas conceptuales y un sistema de ayudas pedagógicas para los escolares con RDP; a los que ella denomina con dificultades en el aprendizaje, lo que sin lugar a dudas constituye, a criterio de la autora una limitación, si se parte de la definición de RDP que se revela por los autores cubanos y destaca insuficiencias en el diagnóstico diferencial con otras categorías diagnósticas, lo que conduce a profundizar en su denominación terminológica.

En esta etapa continúan tendencias dirigidas a abordar al RDP como escolar con dificultades en el aprendizaje, independientemente a ello se aportan variantes de escolarización, se realizan estudios de profundización y se

regulan las líneas directrices. Aún se hacen evidentes las insuficiencias en la preparación del docente y especialistas, aunque ya cuentan con herramientas mínimas en el orden pedagógico y a partir del Plan de Desarrollo se orienta el trabajo en lo esencial, sin adaptarse a las posibilidades de cada territorio en particular.

El currículo adquiere una dimensión superior y su vencimiento por los escolares requiere de adaptaciones de carácter variado en correspondencia con las posibilidades individuales de desarrollo, sin dudas se necesita del estudio didáctico, teórico y metodológico por los docentes, lo que conduce a la concepción de la siguiente etapa.

La autora la enmarca de **1990-1998**, y se denomina **de profundización en el diagnóstico y elevación en la preparación de los especialistas** para la atención a escolares con este diagnóstico, de manera que el docente y los directivos, así como especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación cuentan con elementos teóricos de atención a la diversidad diagnóstico diferencial, para el diagnóstico más individualizado en su atención, se estructura además el Plan de Desarrollo de la Especialidad y se profundiza en el desarrollo del currículo en la Educación General y la Educación Especial para el acceso de los escolares.

Se utiliza el diagnóstico en función de la solución de las problemáticas básicas, reflejadas en las estrategias de intervención o respuestas pedagógicas de los escolares, la que refleja mayor amplitud en las aristas o áreas pedagógica, familiar, social y clínica, en correspondencia con las necesidades del escolar. La preparación de los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación se provee en este período de requerimientos técnicos, metodológicos y orientaciones, para el funcionamiento en la labor de diagnóstico, orientación y seguimiento en las diferentes educaciones, con un enfoque preventivo tanto en la Educación Especial como General, desde la concepción del currículo para que no se distancie de los contenidos que se reciben en la Educación General.

No obstante, la intervención en este etapa muestra insuficiencias, que se evidencian en los períodos amplios en que se mantienen algunos casos de escolares con RDP en los centros de la Educación Especial, lo que demuestra que no todos los recursos técnicos, metodológicos y humanos, didácticos y pedagógicos se unifican, bajo la asesoría sistemática del Centro de Diagnóstico y Orientación y las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico

de cada centro en función de la atención pedagógica. Ello conduce a la búsqueda de nuevas opciones y recursos que posibiliten el aprovechamiento de todas las influencias educativas en el escolar con RDP.

La tercera etapa propuesta por A. Gayle se define como **Perfeccionamiento del enfoque de atención integral y del tránsito a la educación básica (1999...)**: En ella se elabora e introduce en la práctica educativa el plan de desarrollo de esta especialidad, en el municipio Habana Vieja (1998-1999). Al siguiente curso escolar se realiza la discusión e implementación en todas las escuelas del país. Se realizan talleres regionales de validación del Plan de Desarrollo de RDP en los años 2001 al 2005, en los cuales se ratificaron, perfeccionaron e introdujeron las líneas fundamentales de desarrollo para las escuelas de RDP.

Como consecuencia se rediseñan acciones del Plan de Desarrollo de la Especialidad de RDP, de acuerdo con el criterio del autor citado lo esencial es la implementación de este, sin embargo resulta una necesidad aportar al docente en formación de muchos de estos centros el algoritmo de trabajo integral y a aquellos con mayor experiencia el sentido de aprovechar al máximo los resultados de cada etapa del tránsito como esencia de la atención pedagógica a dicha categoría diagnóstica y revelar en cada uno de ellos lo esencial que resulta el diseño del currículo que debe mostrar mayor nivel de exigencia integral, porque persisten tendencias a realizar adaptaciones curriculares como resultado del estado de aprendizaje con que arriban a la Educación Especial.

En la siguiente etapa, propuesta por la autora; **1999-2008**, se produce una reconceptualización de la atención pedagógica, a la que se le denomina etapa de **reorientación integral de los recursos en la atención individualizada y de máxima integración**, donde se desarrollan acciones para la efectividad en el tránsito desde la Educación Especial, que se dirigen a la asesoría de los docentes de la Educación Primaria, aquí se consolidan algunas acciones para la implementación del modelo de escuela primaria y las líneas del Plan de Desarrollo de la Especialidad, de modo que los escolares con RDP accedan al currículo desde la Educación Especial, sin alejarse de la conceptualización de este en la Educación General.

Se fortalece el dominio de los especialistas del Centro de Diagnóstico y Orientación en la intervención lo más tempranamente posible en cada escolar de forma individualizada. En esta etapa se produce una fuerte influencia en la asesoría a los centros de la Educación General y otros niveles, para el logro de la máxima efectividad en los procesos que se realizan de una educación a otra.

Las exigencias para el funcionamiento de las escuelas de Retardo son superiores en lo que a logros en el aprendizaje se refiere para evitar el retorno a la Educación Especial. Adquieren esencialidad las decisiones de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico en función de la realización de acciones conjuntas para la solución de las necesidades individuales del escolar en lo psicológico, pedagógico, curricular, escolar, social y de salud. No obstante se revela insuficiente operatividad en la atención desde la integralidad de la estrategia de intervención.

En esa dirección es insuficiente el aprovechamiento de los resultados que aporta cada agente del entorno educativo en que se desenvuelve el escolar y se necesita de modelos que posibiliten con un enfoque integral la calidad de la atención pedagógica, así como aportar herramientas psicopedagógicas que posibiliten la definición de logros del desarrollo integrales en el escolar desde la proyección del trabajo de directivos y docentes.

Por consiguiente y a partir del estudio que se realiza se pueden determinar las siguientes tendencias en el proceso de atención pedagógica a la especialidad de RDP:

- ***Teórica-Orientadora y de Profundización:*** Se dirige a elementos conceptuales para proyectar el trabajo.
- ***Intermedia- Diversificación:*** Se dirige a la profundización en diagnósticos diferenciales, técnicas de estudio, proyección diferente del currículo.
- ***Evaluación- Perspectiva Integrativa:*** De definición de recursos de atención al escolar con RDP, proyección de apoyos, extensión de los servicios de tipo psicopedagógicos, materiales, técnicos y organizativos desde cada contexto.

1.3 Condiciones educativas para el proceso de tránsito de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico desde la Educación Especial hacia la Educación General

Como parte del proceso de atención pedagógica a los escolares diagnosticados con RDP, se produce el proceso de tránsito. En la actividad educacional en Cuba se utiliza este término para referirse al paso de los escolares y/o docentes por un ciclo o nivel de enseñanza. En la década de los 80, en la Educación Especial comienza a utilizarse para referirse a la inserción o reinserción de los escolares provenientes de las escuelas de trastornos de la conducta y RDP, en los centros de la Educación General o Técnica Profesional. En los 90 se extendió su uso a todas las escuelas especiales de carácter transitorio, y así se define en la actualidad.

A. Gayle (2005), define el **tránsito** como el: "*Proceso de inserción o reinserción de los niños y niñas que provienen de escuelas especiales en los centros de la Educación General Politécnica y Laboral o la Enseñanza Técnica Profesional*".⁵ En la definición se expresa que es un proceso, lo cual significa que tiene fases y determinadas exigencias. La inserción o reinserción a los centros de la Educación General está relacionada, entre otros factores, con el carácter y complejidad de las necesidades educativas especiales del escolar.

La precedente definición aborda en esencia el fin del proceso, pero no su carácter pedagógico, lo que sin dudas pudiera contribuir a direccionar su concepción integral y ampliar los elementos que para su consecución son necesarios desde el marco de la Educación Especial. La definición que aporta la autora tiene en cuenta que tránsito se le denomina también al paso desde la Educación General pues ello condiciona el carácter transitorio de la atención en la Educación Especial y destaca el papel que desde esta Educación deben desempeñar los agentes en aras de que se cumpla este carácter transitorio y la visión del problema sea diferente. Se concluye

⁵ Gayle, Arturo. Una concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de Retardo en el Desarrollo Psíquico a la Educación Básica, 2005, pág.26.

que el tránsito se define como: **Proceso pedagógico** que se realiza con el objetivo del paso de un escolar desde la Educación Especial hacia la Educación General y desde la Educación General a la Educación Especial.

A criterio de A. Gayle (1996), consta de las etapas siguientes: familiarización del escolar, inserción en la escuela primaria, tránsito y seguimiento que deben estructurarse de manera secuencial, bajo la coordinación de ambas educaciones, después de dos cursos de permanencia en la Educación Especial como máximo. El escolar en estos casos continúa bajo la supervisión de la escuela primaria. Su contenido se refleja a continuación:

1ra. Etapa. Caracterización de los escolares y sus familias, para implementar el enfoque de atención integral.

La caracterización de todos los escolares o su actualización debe realizarse con la consideración de los aspectos siguientes: (datos generales del escolar, contexto escolar, socio-familiar y comunitario, necesidades educativas especiales, identificación de las potencialidades y diseño de la estrategia de intervención).

2da. Etapa. Determinación del potencial y el pronóstico de tránsito.

Para conformar el potencial es necesario tener en cuenta algunos indicadores relacionados con las características de cada escolar y su familia: **Edad**, **Permanencia** (tiempo que ha recibido los servicios de la escuela especial), **Capacidad para el aprendizaje** (amplitud de la zona de desarrollo próximo, en qué medida asimila y transfiere la ayuda), **Esfera inductora de la personalidad** (disposición para el tránsito e interés por el estudio, disciplina, relaciones interpersonales, autoestima y auto confianza), **Tipo de necesidad educativa especial y su complejidad** (lo cual determina los recursos, ayudas y apoyos que requiere el escolar), **Función educativa de la familia** (la implicación en el proceso educativo y en el tránsito).

3ra. Etapa Preparación de los escolares y sus familias para el proceso de tránsito.

Se relaciona con el pronóstico, en ella se implementan las acciones previstas en la estrategia de intervención, tiene en cuenta las potencialidades y Necesidades Educativas Especiales de cada escolar. Su éxito depende de

un adecuado nivel de autoestima del escolar y la función educativa de la familia, como condición para lograr el nivel de competencia curricular que exige la educación y grado.

4ta. Etapa. Inserción en la educación correspondiente.

Corresponde la familiarización con el nuevo contexto escolar, pueden emplearse para cumplir este propósito, diferentes momentos y actividades tales como: (semanas de receso docente, actividades extraescolares, extradocentes, docentes, deportivas, culturales, recreativas). La participación en las actividades debe realizarse progresivamente, según las características del escolar y el entorno, hasta lograr, la inserción plena.

5ta Etapa. Seguimiento de los escolares que transitan.

Esta etapa da continuidad a las acciones que se realizan en los diferentes momentos, debe prolongarse según las necesidades de los escolares, como mínimo a lo largo de dos cursos escolares. En ella participan los docentes de las escuelas de procedencia y destino, los metodólogos de las estructuras: municipal, provincial y nacional de las educaciones, los especialistas de los CDO y los profesores de los Institutos Superiores Pedagógicos, no obstante, las acciones educativas deben coordinarse por la Educación Especial.

Algunas de las condiciones efectivas que se plantean para el logro del tránsito en correspondencia con sus etapas y de acuerdo con lo que refiere A. Gayle (2005), son las siguientes:

- Crear condiciones ambientales favorables.
- Alcanzar por el escolar un nivel de desarrollo cognitivo que le permita insertarse a la Educación General.
- Lograr que los agentes educativos de la Escuela Primaria, lo asuman como un miembro más de la diversidad escolar.
- Incorporar los recursos individuales indispensables para que el escolar participe en los diferentes espacios.

Las condiciones planteadas se relacionan con el desarrollo personal, las exigencias curriculares, el papel de la familia, el proceso educativo y el sistema de relaciones como parte de las condiciones educativas. Dichas

condiciones se reflejan en las etapas del proceso de tránsito planteadas en el Plan de Desarrollo de la especialidad de RDP a nivel nacional.

La organización social del aula se convierte, pues, en uno de los aspectos claves para la atención a la diversidad Martín y Mauri (1997). Para el logro de la calidad en el proceso de tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, el maestro cuenta con opciones para su atención en el aula común como: a) la atención individualizada a los estudiantes; b) la atención a la diversidad desde las diferentes alternativas de organización de la clase y de la situación de aprendizaje, y c) el trabajo con las diferencias individuales desde las adaptaciones o cambios curriculares más profundos, que afecten en mayor o menor extensión a los componentes del currículo. Ellas sin dudas conducen a un mayor desarrollo del aprendizaje y el consecuente vencimiento de los objetivos del grado correspondiente, con una efectividad en la atención del escolar. Sin embargo su implementación puede verse obstaculizada por la insuficiente proyección y preparación del docente. Mönks (1992), refiere que para ello se deben tener en cuenta principios fundamentales para el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje enriquecedoras que faciliten la atención diferenciada, para el cumplimiento del objetivo y prioridad básica, que es el tránsito⁶:

1. Respeto a la individualidad, a los intereses, particularidades, necesidades y ritmos de aprendizaje de los escolares: flexibilidad y diversidad en los métodos, estrategias y situaciones educativas.
2. Unidad armónica entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje independiente.
3. Creación de ambientes de aprendizaje que propicien la comunicación, expresión y expansión personal.

Ellos sin dudas son de esencia en la creación de condiciones educativas para el proceso de tránsito, pero resultan de carácter general en la atención a cualquier categoría diagnóstica, por lo que resulta esencial aportar en esta dirección principios que identifiquen la cualidad que define el proceso de tránsito.

⁶ Adaptado de Castellanos y Grueiro, 1996.

Los estudios que se realizan por autores como L. Enríquez (1999), A. Gayle (2005), A. Pérez (2005), evidencian que se producen avances satisfactorios en la atención a las dificultades de aprendizaje de los escolares con RDP; para el proceso de tránsito, aspecto en el que enfatizan que existe una afectación, sin embargo, sus padres, docentes u otros agentes educativos, no han sido entes activos en este proceso, lo que afecta el cumplimiento eficiente del objetivo de la especialidad de tránsito.

Es esencial en esta dirección la concepción del currículum, de las adaptaciones curriculares, y dentro del currículum oculto, la familia, aspecto que se aborda por R. López, R. Bell y otros (2002), que resultan relevantes en el proceso de tránsito hacia la Educación General.

En este sentido, por consiguiente, en Cuba se promueven investigaciones que se dirijan tanto a la preparación de la Educación General como Especial, lo que conduce a que; si las escuelas de Educación General no tienen la suficiente preparación, reciban el apoyo y asesoría del personal especializado de las escuelas de su territorio. De tal manera, la Educación Especial se considera, no como un tipo de educación dirigida a un grupo excepcional de escolares, en un determinado contexto educativo, sino como un conjunto de servicios, asesorías, estrategias y medidas puestas a disposición de todo el sistema educativo de forma tal que posibilite dar respuesta a las necesidades que pudiera presentar cualquier escolar.

La Educación Especial comprende la Educación General, entre sus postulados se define la educación temprana, que responde a la Educación Preescolar, por lo que la etapa correspondiente a la Educación General, es determinante para favorecer el tránsito. En la declaración de fines, objetivos y funciones de la Educación General se afirma que: "su función social es lograr una adecuada socialización en cada uno de nuestros niños y jóvenes".⁷

De esta forma, de acuerdo con el criterio de P. Rico (2001), ignorar las *diferencias* en el contexto docente educativo de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico en su inserción a la Educación General, tiene

⁷ Rico, Pilar. Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria, et al, 2001, pág.28.

efectos contraproducentes tales como: la tendencia a propiciar el éxito de aquellos que disponen de un acervo cultural y lingüístico; del nivel de desarrollo adecuado; de las actitudes; de los intereses y de los apoyos que permiten aprovechar las actividades docentes y poseer la competencia curricular en cada momento y la aparición del fracaso de aquellos que no disponen de los recursos cognitivos instrumentales por las relativas insuficiencias de su herencia sociocultural ante las exigencias del currículo, y que refieren, que no son competentes para aprender, persuadidos de que las insuficiencias están en sí mismos y no en la escuela.

“La escuela especial [...] trabaja con el objetivo de lograr el desarrollo máximo de las potencialidades de los escolares [...]” (R. Bell y otros, 1996), de acuerdo con los criterios de este autor, tiene que lograrse un algoritmo contemporáneo de atención pedagógica integral a las Necesidades Educativas Especiales, que responda a las particularidades de los escolares con RDP, desde el diagnóstico, el seguimiento y evaluación como funciones de los Centros de Diagnóstico y Orientación y como proceso, el cual a juicio de la autora posee fisuras que limitan la calidad del tránsito y la atención pedagógica.

Debe partir de la evaluación y caracterización del escolar, que aprende en su contexto sociocultural, con un enfoque optimista para la determinación del nivel de desarrollo, como condicionante de las estrategias de estimulación para la satisfacción de las necesidades educativas especiales, no solo desde los objetivos generales, sino también desde los objetivos personalizados, lo que permite la atención pedagógica y el rediseño sistemático y sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la personalidad.

En el proceso de tránsito, no sólo deben reconocerse las diferencias de los escolares, sino también las de los docentes, sobre todo las relacionadas con su preparación, que condiciona la variedad de métodos, medios y procedimientos. Es incuestionable la existencia de una estrecha relación entre el reconocimiento de todas las diferencias probables de los escolares y las posibilidades reales de los docentes para su atención.

La autora desde esta perspectiva y en consideración con los resultados de la experiencia que se desarrolla en este campo, coincide con la necesidad de que desde el diseño curricular de las carreras de Educación Infantil,

se conciba una mayor presencia de distintas formas de integración, que posibilite la preparación del docente de la Educación General para la atención a escolares con RDP, visto desde la formación del profesional.

Se asume la idea que refiere R. Bell (2002) de que resulta imprescindible llegar a la propuesta del establecimiento de un tronco común en las carreras de Educación Infantil. Su implementación sería el resultado de un nivel de integración curricular que se alcance por la labor conjunta de los docentes, a partir, de dos condiciones: el trabajo desde las asignaturas y disciplinas con potencialidades integradoras para la atención a la diversidad y la correspondencia entre el diseño de la formación y la concepción de la atención pedagógica que considere la organización de la red de centros docentes y sus requerimientos básicos.

Ganaría de modo particular la formación docente si, definitivamente, por esta u otras vías, se logra convertir el tema de la diversidad en un tema prioritario y común, que rebase, los ámbitos de la Educación Especial y de la Educación Infantil y escolar en general. La autora coincide con el criterio de que a las escuelas especiales deben asistir sólo los escolares que realmente lo necesitan como modalidad educativa y cuyas necesidades deben solucionarse en el menor tiempo posible para que se integren a la Educación General, como parte de la implementación del proceso de tránsito. Educación Especial se hace en cualquier contexto educativo donde se presten ayudas a los escolares para solucionar sus dificultades y alcanzar nuevos estadios del desarrollo.

Debe reconocerse además, con toda razón que cualquier escolar en el contexto educativo, independiente al tipo de institución escolar en que se encuentre y nivel o grado que curse, puede, en un momento, por muy diversas causas, no siempre atribuibles a él, presentar dificultades en el aprendizaje y/o conductas inadecuadas, no habituales, necesitar ayudas especiales para cuyos casos la escuela, los maestros y profesores deben tener dispuestos los recursos didácticos que precisen.

De hecho la realidad educativa y el resultado de intercambios científicos, reuniones metodológicas, observaciones, visitas de ayuda metodológica y otras vías de profundización en la formación del maestro primario revelan que se caracteriza por la falta preparación en la identificación de las dificultades del escolar

en las condiciones concretas de la situación de enseñanza y aprendizaje y contextos para, posteriormente, traducirlas en términos de necesidades educativas, es decir, en los recursos, cambios y apoyos que se concretan en la respuesta o satisfacción que requiere este escolar para poder aprender, continuar y progresar. Se considera que los criterios que ofrecen varios autores citados en esta investigación como M. Torres (1990), A. Gayle (2005), A. Pérez (2009), al referirse a la categoría diagnóstica de RDP, coinciden en que los escolares portadores de este diagnóstico poseen deficiencias en el aprendizaje, las que condujeron al fracaso escolar, es evidente que se necesita precisar las variantes en el tipo de intervención pedagógica que deben aplicarse, a partir de la modelación del proceso de tránsito a la Educación General.

Otros resultados se constatan en investigaciones realizadas por N. Pupo (2004), H. Tamayo (2005), los que reflejan las insuficiencias que inciden en la efectividad del proceso de tránsito. En sus análisis teóricos refieren la posibilidad real que presentan los escolares para su reinserción a la Educación General. Sus estudios indican que es imprescindible la preparación del maestro de la Educación General, y una clara concepción de que existe objetivamente una compleja diversidad en sus escolares y que debe responsabilizarse con el desarrollo de todos. Pero debe considerar también que son diferentes otros elementos que mediatizan el desarrollo de cada escolar (los hogares y las condiciones de vida, las familias, las escuelas o instituciones por las que transitan, las comunidades donde viven, las amistades, los maestros) y todo influye positiva o negativamente en el desarrollo del proceso de tránsito a la Educación General.

Los estudios teóricos realizados por la autora y su experiencia, así como los criterios de los autores citados destacan que el maestro de este nivel debe profundizar en métodos de diagnóstico como las pruebas pedagógicas, el estudio de los resultados de la actividad, las entrevistas a padres, a otros docentes que trabajan con sus escolares, al propio escolar y otras personas; el estudio de documentos (expedientes, evaluaciones anteriores, visitas a los hogares para valorar en las condiciones socioeconómicas y ambientales y otras técnicas que puedan contribuir al tránsito en el menor tiempo posible.

1.4 Caracterización del proceso de tránsito en el contexto educacional de las escuelas de Retardo en el Desarrollo Psíquico del municipio Holguín

La política relacionada con el tránsito de los escolares con Necesidades Educativas Especiales hacia la Educación General y su eficiencia es una concepción del trabajo que está definida en los diferentes documentos normativos del MINED como una prioridad de la Educación Especial. Esta prioridad se materializa en los centros del Municipio Holguín a través de la ejecución y elaboración de una estrategia de tránsito.

El proceso de tránsito requiere de una asimilación consciente de todos los factores: docentes, directivos, familias y escolares; para que se produzca de manera efectiva y en el menor tiempo posible. Implica un nivel de aceptación e integración social, escolar y familiar y tiene como base premisas psicológicas y sociales.

El tránsito, en consecuencia, implica el cumplimiento de acciones educativas para la concreción de la ubicación del escolar en la Educación de que se trate, en un contexto educativo con condiciones, que potencie su desarrollo bajo la responsabilidad de la institución educacional para la consecución de este logro.

En los escolares con diagnóstico de RDP, el proceso que se refiere debe estructurarse sobre las siguientes bases: parte de la definición del diagnóstico que se aborda, de lo que se deriva la ubicación de los escolares en los centros de la Educación Especial, estos centros deben conducir el proceso para que se produzca de manera transitoria y se conduzca al retorno del escolar a la Educación General en el menor plazo posible.

Los escolares con RDP, forman parte de la diversidad en el ámbito pedagógico. De hecho cuando el escolar se inserta o reinserta a la Educación General en ocasiones se muestra rechazo, al constituir un posible escolar suspenso, que para el docente presenta deficiencias en el aprendizaje y requiere de atención individualizada para la cual no está preparado, en cuanto a recursos, variantes, ayudas y apoyos para el avance del mismo.

Su atención pedagógica es una vía para lograr la integración escolar, y como parte de ella, el proceso de tránsito; para lo que resulta necesario estimular a los diferentes agentes que intervienen en él, en un orden

jerárquico. Para ello se requiere de vías y métodos, así como recursos para su logro en lo que juegan un papel esencial la Educación General y Especial, teniendo en cuenta las características del escolar con RDP.

La labor pedagógica, vista en el contexto pedagógico integral y centrada en el escolar, no alcanza el nivel que se desea en la práctica pedagógica, para lo que se hace necesario diseñar modelos con enfoque pedagógico que ofrezcan herramientas a los docentes de cómo alcanzar el desarrollo de los escolares con RDP.

La calidad del tránsito depende del diagnóstico temprano, la atención pedagógica del escolar, la inserción oportuna en la escuela primaria y no sólo se deriva de la preparación del docente, ni de las acciones que logren una u otra educación independientemente, sino del trabajo que se produzca entre ambas educaciones.

En él influyen y determinan tanto las acciones de la Educación Especial como General, de forma integrada y coherente y el control que se realice caso a caso de los escolares, tanto por el Centro de Diagnóstico y Orientación como por las estructuras municipales y de los centros. Depende de las condiciones del entorno educativo en que se desenvuelve el escolar y la dinámica familiar que alrededor de él se manifiesta, así como del nivel de concientización que se alcance para el logro del fin propuesto.

De acuerdo con los criterios de A. Gayle (2005) y asumiendo estas valoraciones del autor citado, entre las principales causas que provocan insuficiencias en el trabajo de las escuelas especiales y primarias, para el tránsito se definen: las dificultades para aprovechar los datos que aportan el estudio de la composición de la matrícula, la preparación de los docentes, el diseño de estrategias de tránsito carentes de acciones que respondan a los planes de desarrollo de los escolares con RDP, la preparación de la familia y la comunidad.

La eficiencia del tránsito como resultado de encuestas y entrevistas, visitas de ayuda metodológica muestra insuficiencias, ya que al estudiarse la composición de la matrícula se observan escolares que aprueban cursos tras cursos y no transitan, escolares con más de 3 cursos en la Educación Especial y no logran el tránsito a la Educación General, escolares que son diagnosticados tardíamente después de repetir varias veces en la escuela primaria, por insuficiente preparación de los docentes, falta de preocupación de la familia y de una

atención más directa y sistemática, por lo que a criterio de la investigadora, dada su experiencia con estos escolares, considera válido hacer una propuesta de intervención dirigida a perfeccionar el tránsito y su calidad. Por estas razones en el proceso que se analiza, como resultado de las vivencias empíricas de la autora se evidencian insuficiencias debido a que los maestros no siempre asisten a los activos de tránsito, sólo los directivos y algunos especialistas, mostrándose pasivos en sus intervenciones y respecto a los avances de los escolares, hacen rechazo al tránsito si estos no son sometidos a rigurosas comprobaciones sin tener en cuenta lo afectivo como premisa para lo cognitivo como lo establece la escuela histórico cultural de Vigotsky. La revisión de documentos y expedientes de tránsito evidencia que, en el proceso de tránsito, en ocasiones no se valora la importancia de los criterios de la Comisión de Apoyo al Diagnóstico del centro, los docentes imponen sus criterios personales respecto al rendimiento académico del escolar. Cuando los escolares se insertan a la Educación General no reciben un adecuado tratamiento, pues no se les atiende con el afecto que requieren. Son sometidos a comprobaciones respecto al resto del grupo para evaluar su aprovechamiento. Se rechaza por los problemas sociales, argumentándose en los activos de tránsito que los padres son despreocupados y no ayudan al escolar en la escuela de origen. Varios llegan diagnosticados tardíamente después de haber repetido 2 y 3 veces en la escuela primaria. El diagnóstico realizado ofrece varias barreras que debe eliminar el docente de la Educación General, para el tránsito con calidad, una de ellas y no poco subestimable es la que presenta la familia al negarse en ocasiones a que su hijo regrese a la Educación General, no ofrecer ayuda oportuna, culpar a los docentes de la primaria por el fracaso, falta de aceptación del diagnóstico, rechazo a la Educación Especial y apatía por el futuro. Los antecedentes que se evidencian en torno al tema son los que aporta A. Gayle (2005), quien define una concepción para *el proceso de tránsito*. La concepción tiene los siguientes componentes: Estrategia de tránsito, Declaración de las condiciones educativas escolares, Sistema instrumental y Líneas directrices. Esta pretende lograr el proceso de inserción o reinserción de los escolares procedentes de las escuelas de RDP a

la Educación General, para ello, se auxilia del sistema instrumental, a través del cual recopila información sobre el cumplimiento de la estrategia y el comportamiento de las condiciones educativas escolares.

No obstante la autora considera que a pesar de que esta concepción es un paso de avance en el análisis del proceso de tránsito, aún es insuficiente la concepción pedagógica del proceso, ya que no se aprecia qué se debe hacer desde cada y por cada agente educativo; que defina los logros a obtener desde el currículo y en las áreas familiar, social, pedagógica, de dirección escolar, en las formas organizativas de cada centro y otras aristas. En esta concepción también es limitada la determinación de qué evaluar y cómo evaluarlo en orden jerárquico y en correspondencia con las necesidades de cada escolar y no se analizan variantes que posibiliten la preparación del docente de la Educación Especial y Primaria para realizar el proceso de tránsito.

Esta concepción pedagógica del modelo debe revelar las interrelaciones entre los procesos intermedios para que se garantice calidad del tránsito, lo que se traduce en altos resultados y un producto final más logrado.

Las concepciones abordadas destacan la limitación en la profundización en vías que permitan determinar cuándo el nivel de desarrollo socio- pedagógico es el óptimo para efectuar el tránsito a la Educación General.

Las valoraciones que a continuación se muestran son el resultado de estudios que en el orden teórico se realizaron y de la aplicación de instrumentos como: encuestas, entrevistas, revisión de documentos, resultados de las visitas de Inspección y Ayudas Metodológicas con el objetivo de profundizar en la problemática del tránsito en el municipio y el nivel de conocimiento de sus particularidades (anexos 6 al 9.)

El estudio sobre el RDP en el escolar holguinero permite un cuadro descriptivo de las características psicológicas de estos V. Mercadé, (1985); M. Salazar, (1995); L. Enríquez, (1998). En él es llamativa la presencia de una gran heterogeneidad causal. El bajo rendimiento académico y las dificultades en el aprendizaje que muchos escolares manifiestan desde los primeros grados de la Educación General, son objeto de investigación desde los inicios de la organización de la escuela como institución.

El rasgo más típico del escolar con RDP en Holguín se definen por H. Tamayo (2005), de la siguiente manera: dificultades para aprender, que se considera como la característica más visible y por el cual los escolares son sometidos a un proceso de diagnóstico y orientación. Plantea que las causas pueden ser muy variadas: unos tienen motivación nula o muy pobre hacia la actividad de estudio, otras autoestimas disminuidas por fracasos escolares, algunos casos tienen una situación familiar desfavorable que le afecta el rendimiento intelectual.

El diagnóstico que se realiza permite afirmar que el diseño de un modelo pedagógico para el tránsito; aplicable al territorio holguinero con este enfoque no se aporta con una visión integral para la labor con los escolares con RDP, lo que conduce a que el proceso de tránsito, en su momento final se desarrolle con un carácter espontáneo, donde sólo se hace énfasis en el alcance curricular y no en otros componentes, independiente de los resultados en el seguimiento que se realiza durante el curso escolar por la Educación Especial.

Desde esta arista los estudios que se refieren revelan la necesidad de ofrecer vías para la evaluación y control de la calidad del tránsito al nivel primario, desde las propias escuelas especiales, que constituirían un instrumento de medición para la calidad del trabajo en esta área para docentes y directivos, como parte de la atención a los escolares con necesidades educativas especiales de carácter transitorio, las que se son definidas, como aquellas de carácter temporal, originadas por el contexto social y cultural, asociadas a la historia educativa y escolar, a inadecuados métodos de enseñanza y educación, que requieren de la utilización de recursos y apoyos. Los datos estadísticos de la categoría diagnóstica en Holguín se evidencian en los (anexos 1y 2.)

La caracterización del escolar con Retardo en Holguín, de acuerdo con los criterios de L. Enríquez y Y. Oliva (1998) y A. Pérez (2000), evidencia que en la atención a estos casos existe la tendencia a agrupar por subcategorías en el análisis que se realiza en el centro escolar, en correspondencia con las perspectivas de tránsito, así se le denomina potencial al subgrupo que tiene avances pedagógicos de cualquier magnitud, que se prevé transiten. Se agrupan en la categoría pronóstico a los que tienen posibilidad de transitar dentro del

período de tiempo comprendido entre los dos cursos venideros, a partir de que sus avances académicos son evidentes. Los desfasados son los que permanecen tres o más cursos sin poder transitar y cuyas posibilidades de hacerlo son prácticamente nulas y cuando lo hacen es hacia las escuelas de oficios.

Existe además un grupo denominado cambio de diagnóstico que se integra por aquellos que evolucionan muy rápidamente o demasiado lento y son tributarios de una nueva reevaluación por parte de los especialistas del CDO, para reincorporarse a la Educación General. Otros casos, después de vencer los objetivos del 6to grado deben permanecer un tiempo más en la escuela especial, pues no tienen nivel suficiente para continuar estudios en la Secundaria Básica, ni tienen edad para ingresar en las Escuelas de Oficios.

El análisis de la calidad de las escuelas de tránsito del Municipio Holguín revela datos que demuestran las deficiencias en este campo, ello de acuerdo con la consideración de la autora se debe, entre otras causas a que el trabajo correctivo-compensatorio se dirige esencialmente a la esfera cognitiva, porque su principal problema es que no aprenden al mismo ritmo que los demás escolares, cuando, al profundizar se demuestra realmente como regularidad que no aprenden porque tienen dificultades afectivas, volitivas, motivacionales, áreas que reciben sólo la acción indirecta y en muchos casos espontánea.

La especificidad de este aspecto en la atención pedagógica que reciben los escolares con RDP puede analizarse en dos planos: en primer lugar están los propios escolares, con los cuales difícilmente se cuenta al proyectar los fines correctivos y en segundo lugar el maestro, que se encarga de ejecutar las recomendaciones de los Centros de Diagnóstico y Orientación y de materializar los resultados de las investigaciones desarrolladas por los especialistas de los centros rectores del proceso pedagógico general.

Las concepciones teóricas del enfoque de Vigotsky, que se asumen como fundamento del sistema educacional cubano, conciben un ser social cuyo desarrollo está condicionado por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes, a través de la actividad y la comunicación. Con la comprensión de que en el desarrollo de los escolares con Necesidades Educativas Especiales actúan las

mismas leyes generales que en el resto, se deben encontrar, las vías para vencer el obstáculo que pueda interferir en su desarrollo y transformarlo este obstáculo en impulso.

Algunos resultados parciales que se obtienen en la presente investigación corroboran que una parte importante de matrícula de los escolares se encuentran en los primeros grados, en los grados como 5to y 6to no muestran en muchos casos avances en su aprendizaje lo que hace que tengan que dirigirse a escuelas de oficios, no existe índice de retorno, existen casos que vencen el currículo y no transitan, escolares con más de tres cursos en centros especiales. Algunos de los datos ilustrativos con respecto al tránsito demuestran la demanda de la ayuda de forma diferente y los argumentos de que el RDP no es tan temporal, los datos del tránsito de diversas especialidades en el Municipio Holguín, se reflejan en el (anexo 3.)

El diagnóstico refleja como regularidad que: los docentes de la Educación Primaria y Especial, no poseen una herramienta pedagógica que les permita determinar el momento ideal para el tránsito al nivel primario para prevenir el hecho de las deficiencias en el proceso y se logre su carácter dinámico y temporal.

El docente de la Educación Especial en la realidad diaria demuestra que es posible que el escolar aprenda, sólo con la adecuación de determinados recursos puestos a su disposición y el apadrinamiento de especialistas como miembros de las Comisiones de Apoyo al diagnóstico para reforzar el componente pedagógico y fomentar acciones en el resto de las áreas; sin embargo, el docente de la Educación Primaria en ocasiones muestra barreras, muchas veces asociadas a factores causales que no son determinantes en el escolar, incluso si retornan con un nivel superior en el aprendizaje al que tenían en la Educación General.

Por tanto a criterio de la autora sólo es posible garantizar la *calidad del proceso de tránsito* a partir del diagnóstico temprano, la atención pedagógica del escolar, la inserción oportuna en la escuela primaria. Ello se logra en correspondencia con la preparación del docente y las acciones conjuntas de las educaciones.

El diagnóstico refleja las siguientes *ventajas para la calidad del tránsito en el territorio*:

1. Los docentes y directivos de la Educación Especial manifiestan preocupación en relación con la atención

educativa del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

2. Existen condiciones en las instituciones escolares para desarrollar actividades que conduzcan al alcance máximo de los objetivos para el tránsito, o sea para el cumplimiento del objeto social.
3. El currículo que se desarrolla en la Educación Especial no difiere con respecto a la Educación General.
4. El diagnóstico psicopedagógico como herramienta para la intervención pedagógica en las diversas áreas.
5. Los Metodólogos municipales cuentan con preparación profesional en cuanto a los escolares con RDP.
6. El departamento docente de Educación Especial cuenta con algunas investigaciones sobre las particularidades del tránsito en el territorio holguinero.
7. Participación de Metodólogos en Eventos Científicos sobre la educación del escolar con RDP y su tránsito.
8. Se declara como prioridad en la estrategia provincial la atención metodológica al RDP.

Desventajas:

1. A pesar de declararse como prioridad; en la estrategia de tránsito falta concebir acciones metodológicas para su desarrollo con calidad.
2. En las escuelas especiales resulta insuficiente la bibliografía especializada sobre la temática.
3. Las formas de atención a la diversidad, no siempre se asumen como línea priorizada dentro del trabajo metodológico y educativo de las actividades en la Educación General.
4. Algunos docentes no cuentan con las herramientas pedagógicas en la atención a esta categoría de RDP.
5. Las concepciones que a nivel mundial se sistematizan no coinciden con algunas a nivel de país en relación con la denominación de estos escolares.
6. El claustro de los centros para escolares con este diagnóstico no siempre es de experiencia en la docencia ni en el trabajo con la especialidad y la estructura no es estable.

Posibilidades:

1. Se declara por el Ministerio de Educación como prioridad del trabajo metodológico en la Educación

Especial, la preparación del personal docente para la educación de los escolares con RDP. La provincia cuenta con una escuela especial para escolares con esta categoría diagnóstica.

2. La Dirección Municipal de Educación cuenta con un equipo metodológico para la Educación Especial que atiende la especialidad de RDP con Metodólogos que tienen experiencia y los especialistas del CDO.

3. Se declara como prioridad a nivel Nacional (MINED) el perfeccionamiento en la labor educativa de las especialidades de tránsito; a partir de la implementación coherente de las líneas de desarrollo.

4. Los docentes profundizan en cuanto a temáticas investigativas dirigidas al proceso de tránsito, en sus diferentes etapas, como líneas de Maestría en Ciencias de la Educación.

5. Se proyectan acciones para la integración entre las educaciones en cuanto a enfoques preventivos.

Retos:

1. El fortalecimiento del claustro de la escuela especial y la preparación científico- metodológico y profesional de directivos y docentes de las escuelas de la Educación General, hacia donde transitan los escolares.

2. La integración escolar y social de los escolares con RDP en el contexto ordinario.

Para ello se hace necesario contar con el Modelo que estructure coherentemente los logros del desarrollo que debe alcanzar el escolar con RDP, de manera que no se afecte el logro del fin para esta categoría diagnóstica.

Es vital que no le falten recursos en el orden interventivo, hacia los objetivos que como ***logros del desarrollo*** se tienen que cumplir, que se constituyen en ***habilidades, capacidades y exigencias básicas a cumplir***.

Estos análisis conducen a situar la ***contradicción en su fase interna*** en el proceso de tránsito desde la escuela especial, entre ***las relaciones de los agentes en la proyección educativa del tránsito y la integración en las vías utilizadas por estos para el tránsito con concepción pedagógica teniendo en cuenta las relaciones existentes entre los factores sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos y educativos con una interrelación sistémica, en el contexto de la escuela especial y primaria en que se***

desarrollan los escolares. La resolución de la contradicción se produce a partir de la interrelación de un sistema de indicadores y subprocesos, enriquecidos a partir del contexto y como producto de la autora.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO I

- ❖ Se obtuvo con la sistematización histórica del proceso de tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, la determinación de las regularidades en cada una de las etapas, de las cuales se comprobó que existen puntos de coincidencia en la evolución y desarrollo de este componente, que evidencia la tendencia en las investigaciones a abordar el RDP desde posiciones de integración en diferentes espacios educativos, a pesar de que se evidencian fisuras e inconsistencias teóricas que limitan el alcance óptimo de la calidad, a partir de la elaboración de modelos con un enfoque pedagógico.
- ❖ Se constató que el proceso de tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico a la Educación General, no ha sido un tema en el que se ha profundizado en las investigaciones precedentes. En su análisis, se revela que aunque existe la proyección de las etapas a partir de un algoritmo de trabajo, no se integra el sistema de influencias en aras de prevenir que los escolares sean tributarios a la Educación Especial; a partir de la elaboración de condiciones educativas y definición de los logros del desarrollo que son factibles para alcanzar la calidad en el proceso.
- ❖ Se reveló que el proceso pedagógico dirigido a la atención pedagógica del escolar con RDP, carece de herramientas pedagógicas para posibilitar las condiciones de permanencia de los escolares con este diagnóstico en la Educación Primaria; como consecuencia de insuficiencias en la preparación del profesional; ello repercute en la ubicación en Educación Especial de dichos escolares y evidencia la necesidad de lograr la calidad en el proceso de tránsito con una perspectiva integradora, a partir de las transformaciones educativas y la concepción del Modelo para explicar el proceso de forma multifactorial en su dinámica, así como modelar las condiciones que debe lograr un escolar para su tránsito efectivo al nivel primario.

CAPÍTULO II:

Modelo pedagógico para la calidad del tránsito en escolares con
Retardo en el Desarrollo Psíquico

CAPÍTULO II. MODELO PEDAGÓGICO PARA LA CALIDAD DEL TRÁNSITO EN ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO

La intencionalidad que sustenta el presente capítulo, radica en la fundamentación y presentación del Modelo Pedagógico con una concepción integral para contribuir a la calidad del proceso de tránsito en escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico desde la Educación Especial hacia la Educación General. En él se proyecta la concepción a seguir por directivos y docentes en cada uno de sus componentes. Se sustenta en las Teorías de L. S. Vigotsky y sus seguidores, unido a las posiciones de avanzada de la Educación Cubana; en correspondencia con las particularidades de los escolares de esta categoría diagnóstica y las potencialidades que ofrece la Educación Especial en Cuba.

2.1. Fundamentos Teóricos y Metodológicos del Modelo Pedagógico para el tránsito del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico

Este epígrafe presenta una fundamentación y representación teórica del proceso de tránsito del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico, que hace más comprensible y viable la solución de la contradicción fundamental que enfrenta la investigación, al optimizar la respuesta al problema, representando teóricamente las relaciones del objeto estudiado para de esta forma, facilitar la efectividad y la eficiencia de la labor pedagógica e integrativa.

En esta dirección para conformar el modelo y en correspondencia con el proceso que se valora, se hace necesario el estudio de algunas definiciones que permitan asumir una posición conceptual con respecto a qué se entiende por modelo. En la literatura estudiada son varias las definiciones y conceptos que se ofrecen.

A partir del estudio y análisis de los criterios de diferentes autores se coincide con la definición de A. Valle (2007), en que el *modelo* es un reflejo mediatizado de la realidad sobre la base de la cual opera el científico en ausencia del objeto para estudiarlo, explicarlo. Se han podido establecer como rasgos generales del modelo los siguientes:

1. Es una interpretación (que incluye la representación) del objeto de investigación que aporta a partir de aristas distintas a las existentes, nuevos conocimientos respecto a sus características, propiedades y relaciones esenciales y funcionales.
2. Es una construcción teórica que interpreta, diseña y reproduce simplificada la realidad o parte de ella en correspondencia con una necesidad histórica concreta y de una teoría referencial.
3. El modelo tiene un carácter sintético porque no describe una estructura concreta sino que mediante un proceso de abstracción, se aparta de la realidad perceptible y subraya cierto atributo importante para la solución del problema.
4. Se conceptualizan como intermediarios entre los presupuestos teóricos y el ámbito de la praxis científica propiamente dicha, en el sentido de que para diseñar y realizar experimentos con miras a las indispensables contrastaciones empíricas, se requiere la elaboración de Modelos apropiados.
5. En el modelo el investigador modifica el aspecto dinámico del desarrollo del objeto, el objeto real se traduce abreviada o sintéticamente.
6. El modelo enfatiza en el planteamiento de una nueva interpretación del objeto o de una parte del mismo mediante la revelación de nuevas cualidades o funciones.

El Modelo Pedagógico propuesto que se estructura tiene en cuenta diversos componentes para su comprensión y dinámica, considera el proceso de tránsito desde una perspectiva dialéctica, que permita cualquier intento de perfección emanado de la acción y la creación pedagógica, siempre que el mismo sea consecuente con sus objetivos, finalidad y contribuya a la transformación del proceso. Parte de los análisis del

término logros del desarrollo de la Educación Preescolar y de los autores L. Bozhovich y A. Petrovski quienes lo emplean para definir las nuevas formaciones que se alcanzan en el escolar primario.

Los aspectos para su elaboración se expresan en lo siguiente:

- ◆ La calidad del tránsito se estructura y constituye un logro cuando se basa en el sistema de relaciones de los diferentes contextos y agentes educativos. Ello permite crear y potenciar el desarrollo educativo, con un enfoque multifactorial y un carácter socializador.
- ◆ La relación entre los contextos y la capacidad para transformarlos, acorde con las características del escolar constituyen los elementos básicos que dinamizan el proceso de tránsito a la Educación General.

Se tiene en cuenta una serie de principios, los que se definen en el diccionario filosófico como: "regla fundamental, idea que guía, fundamento del sistema, que constituye la generalización y extensión de una proposición a todos los fenómenos de la esfera de la que se ha abstraído."⁸

Al mismo tiempo los principios se revelan como ideas centrales, conceptos generales, puntos de partida en la estructuración y exposición de la teoría científica, los que se convierten en la primera determinación de las ideas de la teoría y que cumplen una función metodológica importante a la hora de explicar un nuevo conocimiento.

Se construye sobre la base del diagnóstico de la realidad, en este caso, de las condiciones educativas escolares para el proceso de tránsito, estudiado en su proceso de evolución, cambio y desarrollo. Tiene como plataforma teórico-metodológica la filosofía marxista-leninista y su método general el materialismo dialéctico e histórico, de los cuales asume sus postulados para abordar el objeto y el campo de investigación.

Asume la ley pedagógica de la unidad entre el proceso educativo que ofrece la escuela y el que se deriva de otros agentes educativos, en un momento histórico determinado y revela la necesaria interrelación de la escuela, la familia y la comunidad en el éxito del proceso de tránsito.

⁸ Diccionario de Filosofía. Editorial Progreso, Moscú, 1984, pág. 346

Parte de la consulta de los Principios de la Filosofía Marxista, los Principios de la Educación y la Enseñanza, los Principios para la Dirección del Proceso Pedagógico y los Principios de la Educación Especial. En su concepción se tienen en cuenta como principios para la implementación del proceso de tránsito los abordados por F. Addine (1998), fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos y principios pedagógicos. Se hace énfasis en algunos de ellos; que se consideran coherentes con la investigación, aunque todos de una u otra manera sustentan el proceso de tránsito que se modela.

De acuerdo con ello, y en consecuencia con el método materialista dialéctico que se asume, es que se considera necesario integrar como fundamentos filosóficos, los siguientes:

▪ **Fundamentos Filosóficos:**

➤ **Objetividad:** Indica que en el estudio del proceso de tránsito, es necesario tomar en cuenta las características de los escolares, la preparación del docente, las condiciones higiénico-escolares existentes, así como las particularidades individuales de cada uno de los agentes con que interactúan. Estas particularidades de los escolares con RDP, deciden la planificación, preparación, conducción, regulación y control de las condiciones para enfrentar con éxito los retos del proceso de tránsito.

➤ **Historicismo:** Implica examinar el fenómeno estudiado en su génesis y desarrollo. Al referirse a ello, V. Lenin señaló: *"Lo más seguro en cuestiones de ciencias sociales es (...) no olvidar la conexión histórica básica, examinar cada cuestión desde el punto de vista de cómo surgió el fenómeno en la historia, de cuáles son las etapas del desarrollo por las cuales el fenómeno ha pasado y, desde la perspectiva de su desarrollo, examinar qué ha devenido en la actualidad dicha cosa".*⁹

Por tanto se requiere realizar el estudio del proceso de atención educativa del escolar con RDP en el decursar de su historia, en su surgimiento y evolución, a partir de lo cual se proyectan las acciones concretas a realizar para garantizar la continuidad en su desarrollo. La profundización en la bibliografía especializada, la revisión

⁹ Colectivo de autores. Pedagogía, MINED, 1984, pág. 68.

de documentos sobre los antecedentes y el diagnóstico de la situación actual del proceso de tránsito, son referentes para la elaboración, proyección y puesta en marcha del Modelo Pedagógico.

▪ **Fundamentos Sociológicos:**

➤ ***Relación escuela- familia- comunidad:*** La educación escolarizada tiene que vincularse estrechamente con los demás agentes educativos de la sociedad: la familia, la comunidad; así como las organizaciones sociales, políticas y culturales. El Modelo y Estrategia Pedagógica que se propone tiene como fin la preparación de los docentes en estrecho vínculo con el contexto familiar y social en que está inmerso el escolar, de tal modo, que sean capaces de asegurar el éxito del proceso de tránsito , en correspondencia con su realidad individual y en interrelación dialéctica.

➤ ***De la integración y cooperación:*** Una *organización social como el proceso de enseñanza no está constituida sencillamente por un conjunto de individuos, sino que está formada por la conjunción de los grupos sociales a los cuales pertenecen estos individuos en calidad de portadores de funciones*¹⁰. En el modelo resulta imprescindible que en el proceso de tránsito del escolar con RDP se establezcan los nexos de colaboración entre los docentes; entre estos y los escolares, así como con la familia y el resto de los agentes.

▪ **Fundamentos Psicológicos:**

Las concepciones abordadas por L. S. Vigotsky (1989), constituyen un sustento teórico del proceso de tránsito y su eje conductor. El concepto de Situación Social del Desarrollo que designa" *aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período*"¹¹, es básico para el trabajo con la categoría diagnóstica de RDP, teniendo en cuenta la combinación de factores externos e internos que lo originan.

¹⁰ Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002.

¹¹ Bozhovich, L.I. La personalidad y su formación en la edad infantil, 1976, pág.99.

La ley genética del desarrollo que refiere una función compartida entre el escolar y el adulto (plano Inter-psicológico) a función individual (Plano Intra-psicológico) y luego a instrumento regulador de la conducta, refiere la importancia de la unidad entre lo biológico y lo social, lo interno y lo externo, lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo psíquico. El hecho de que las limitaciones no están en el defecto, sino en las consecuencias sociales que se derivan y el carácter bilateral de las consecuencias del defecto, por un lado debilitamiento y por otro estímulo al desarrollo, son criterios Vigotskianos a tener en cuenta como basamento en el proceso de tránsito del escolar con Retardo.

Otros aportes importantes de esta teoría en la comprensión de las Necesidades Educativas Especiales para la diversidad de escolares y que resultan de valor para el RDP se pueden sintetizar en los siguientes:

- La determinación materialista-dialéctica e histórico-cultural del psiquismo humano.
- El hombre deviene personalidad en la actividad y la comunicación.
- La unidad de lo biológico y lo social, lo interno y lo externo, lo afectivo y lo cognitivo en el desarrollo psíquico.
- Tomar como punto de partida la zona de desarrollo actual para acceder a la Zona de Desarrollo Próximo y el papel de la enseñanza en su conducción.
- La ontogenia del desarrollo psíquico, en el que unas funciones aparecen primero y constituyen base para el desarrollo de las superiores.
- Contemplar los estadios y períodos sensitivos del desarrollo infantil, en particular para el diagnóstico de las potencialidades y limitaciones, pues entre más se aleje la intervención de los períodos sensitivos menos efectiva será.
- El desarrollo de los escolares deficientes transcurre acorde con las mismas leyes y etapas que en los restantes.
- El carácter bilateral de las consecuencias del defecto.

Estos elementos evidencian las ideas de L. S. Vigotsky sobre el papel de la educación en el desarrollo. Su concepción sobre los escolares que hoy se definen con Necesidades Educativas Especiales, se encuentra de manera explícita o implícita en las tendencias actuales sobre integración y educación para la diversidad.

En esta dirección se enfatiza en los siguientes fundamentos:

➤ ***Relación de lo afectivo y lo cognitivo:*** Tiene que considerarse por los directivos y docentes, que trabajan con escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, si se tiene presente que las carencias afectivas y la inmadurez intelectual, entre otras, son realidades que caracterizan a estos escolares, con respecto a su grupo etéreo. El modelo brinda determinados recursos a los docentes, para lograr la creación de las condiciones adecuadas y asegurar la incorporación y éxito en todas las actividades del centro, con su ejemplo personal lograr motivar a los escolares, conocer sus necesidades, propiciar que se emocionen, que despierten intereses y desarrollen sentimientos positivos hacia todo lo que hacen. En esta dirección no puede faltar el reconocimiento a los éxitos obtenidos individual o colectivamente, así como la constante estimulación.

➤ ***Relación de la comunicación y la actividad:*** La participación en actividades ricas en contenido afectivo y emocional, donde sientan satisfacción y alegría en su realización, donde perciban que ocupan un espacio y pueden demostrar con su actuación de lo que son capaces, ha de ser potenciado por los docentes responsabilizados con su educación. La actividad constituye el eslabón que vincula directamente al hombre con la realidad que lo rodea, fue L. S. Vigotsky, quien sistematizó el principio de lo externo y lo interno y esto se logra en la actividad humana. Así, entre todos los factores involucrados en el tránsito, se debe lograr un clima favorable de comprensión y entendimiento, sobre la base de objetivos comunes a alcanzar y con una orientación adecuada por parte del docente.

➤ ***Carácter desarrollador:*** Se sustenta en los postulados de L. S. Vigotski, donde plantea que el hombre, como ser social, actúa y se desarrolla en relación con otros hombres en el proceso de producción y reproducción de su vida y en esa actividad va transformando la realidad, transformándose a sí mismo y a

aquellos con los cuales interactúa. De ahí la importancia de que todos los factores, que intervienen directa o indirectamente en la educación de los escolares con RDP, conozcan sus dificultades y potencialidades y que las tareas que se planifiquen no se conviertan en fuente de frustración, sino que en cada una de ellas tengan la posibilidad de descubrir nuevas adquisiciones y por tanto de autoafirmación y elevación de la autoestima. Se enfatiza entre los principios en los siguientes, planteados por E. Ortiz (1994) y F. Addine (1998):

▪ **Principios Pedagógicos**

➤ ***Principio de vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad*** que tiene su concreción en las relaciones que deben existir entre los componentes del proceso de enseñanza –aprendizaje y las relaciones entre maestros, entorno, familia y los propios escolares. Este principio implica que exista una acertada concepción, planificación, ejecución y control de cada una de las acciones, desde los momentos previos de la incorporación de los escolares a las escuelas del nivel primario. Se requiere crear las condiciones, adaptar los recursos tanto materiales como humanos y las exigencias a las particularidades de los escolares para facilitar un proceso educativo con un nivel de éxito. La complejidad del proceso de tránsito de los escolares con RDP exige de una adecuada dirección y organización del proceso, el vínculo con la escuela primaria de donde provienen estos estudiantes, así como la realización del necesario seguimiento. Se debe lograr una armonía que evidencie las transformaciones necesarias en cuanto a conocimientos y formas de comportamiento a fin de alcanzar un crecimiento personal de los escolares en esa interrelación dialéctica en que tiene lugar lo instructivo y lo educativo en este proceso.

➤ ***Principio de la unidad de lo instructivo y lo educativo:*** Implica lograr una armonía que evidencie las transformaciones necesarias en cuanto a conocimientos y formas de comportamiento a fin de alcanzar un crecimiento personal de los escolares con RDP, en interrelación dialéctica entre lo instructivo y lo educativo. Los docentes deben contar con las armas para despertar el interés por el conocimiento en sus escolares como una vía más, para crecer y ser mejor aceptados y valorados entre el colectivo, reconocer las ayudas y con su

ejemplo personal demostrar respeto, aceptación y tolerancia ante las diferencias.

Tiene en cuenta las exigencias para el proceso de tránsito, que de acuerdo con los criterios abordados por A. Gayle, se definen como las siguientes: enfoque individual, unidad y diversidad de la respuesta pedagógica, identificación y aprovechamiento de las fortalezas de los diferentes contextos educativos, equidad y potenciación en el desarrollo de la personalidad, eficacia y eficiencia del sistema educativo, responsabilidad compartida, cumplimiento de los objetivos básicos del currículo por parte del escolar, estudio de la composición de la matrícula, determinación del potencial y pronóstico de tránsito, cambio, desarrollo y crecimiento personal.

Como principio de la **Pedagogía Especial** se valora el siguiente:

➤ ***Principio de la compensación-corrección:*** Al respecto resulta interesante compartir las definiciones de M. García (2006); que declara la compensación como "*complejo mecanismo que le sirve de base a la sustitución y/o restablecimiento de las funciones alteradas o perdidas, con base en el sistema nervioso central", en tanto corrección", posibilidad de rectificar un proceso, función o propiedad que está perdida o afectada*"¹².

En el caso particular del proceso de tránsito y tomando como punto de partida las características de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, tener en cuenta este principio refuerza la necesidad de preparar a los docentes en el conocimiento de sus posibilidades reales para instrumentar las adaptaciones necesarias que propicien, no sólo, que accedan al currículo y a la institución escolar sino, que se impliquen activamente en las actividades que realiza el grupo, donde el éxito en el cumplimiento de las tareas sea una de las vías para demostrar que de otras formas también se obtienen buenos resultados y consoliden su sistema de relaciones y aprendizajes.

Por otra parte, este principio evidencia y explica la importante función de la escuela especial como centro de

¹² García, María T, Psicología Especial. T. I, 2006, pág.40

recursos y su papel en las acciones de orientación y seguimiento no solo de los escolares sino de los docentes de la Educación General.

De la misma manera se sustenta en los principios de integración abordados por M. Ainscow (1995):

- ***Principio de normalización:*** implica poner a la disposición de todos los derechos a una vida normal con influencias educativas positivas en la formación del escolar.
- ***Principio de sectorización:*** proporciona un enfoque ecológico al desarrollo de cada escolar en el contexto más próximo a su hogar y familia. Sin desintegrarle de su ambiente natural: físico y social, alejándoles de la vida ciudadana.
- ***Principio de individualización:*** brinda la máxima atención a las particularidades individualidades, intereses y posibilidades, implica ver al escolar ante todo como escolar y después como escolar con Necesidades Educativas Especiales. Esto determina que la atención a la diversidad sea un proceso dialéctico para su evaluación y respuesta educativa.
- ***Principio de integración:*** supone ver el proceso en su carácter progresivo, en correspondencia con las leyes generales de la sociedad que determinan las modificaciones en su estructuración. Este principio sobrepasa el aspecto académico y condiciona distintos planos de la integración: como principio, práctica y estrategia.

Estos principios se fundamentan a partir de su vinculación con el proceso de tránsito, en su esencia son de carácter general, como es característico en cualquier principio. No son suficientes en correspondencia con las exigencias del proceso de tránsito que se modela. Regulan el desarrollo de la personalidad y del proceso educativo, pero no poseen la suficiente especificidad para conducirlo desde la Educación Especial hacia la Educación General, a partir de sus características que lo hacen diferente de otros procesos educacionales y teniendo en cuenta la concepción integral que posee el tránsito, así como su carácter pedagógico.

A partir de los fundamentos del modelo que se elabora y representa en el epígrafe posterior, se lleva a vías de hecho la conformación de la estrategia para la preparación integral de docentes, directivos, escolares y familia, que contribuye a orientarlos en relación con el proceso de tránsito a la Educación General y las formas de lograr la efectividad en el proceso que se modela, refleja cómo lograr un sistema de relaciones para los diferentes contextos educativos.

Se parte de la definición de este término en el terreno pedagógico que permite considerarla como "(...) *el proceso orientado hacia el mantenimiento de un equilibrio dinámico entre la organización y ejecución de los trabajos educativos mediante una constante búsqueda de posibilidades y recursos para adaptar las necesidades y operaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje con el cambio de los estudiantes y su entorno*"¹³.

La autora asume en la investigación la definición de Estrategia pedagógica dada por M. Rodríguez del Castillo y A. Rodríguez (2008) que plantean lo siguiente: "*Es la proyección de la dirección pedagógica que permite la transformación de un sistema, subsistema, institución o nivel educacionales para lograr el fin propuesto y que condiciona el establecimiento de acciones para la obtención de cambios en las dimensiones que se implican en la obtención de ese fin (organizativas, didácticas, materiales, metodológicas, educativas, etc.)*."¹⁴

Los pasos de esta estrategia constituyen puntos de referencia para definir la organización que estas deben poseer. En este sentido se definen los siguientes:

- ✦ *Introducción- Fundamentación*: Se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver, ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.
- ✦ *Diagnóstico*: Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno al cual gira y se desarrolla la estrategia.

¹³ Augier, Alejandro. Metodología para la elaboración de la estrategia escolar, pág. 25.

¹⁴ Colectivo de autores. Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, 2008, pág.46.

- *Planteamiento del objetivo general.*
- *Diseño de acciones:* Se definen metas u objetivos a corto y mediano plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado real hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos.
- *Instrumentación:* Explicar cómo se aplicará, bajo qué condiciones, durante qué tiempo, responsables, participantes.
- *Evaluación:* Definición de los logros u obstáculos que se han ido venciendo, valoración de la aproximación lograda al estado deseado. (N. De Armas y otros, 2001).

La estrategia parte de cuatro etapas de trabajo, desde las que tienen una función de diagnóstico, hasta la implementación de las acciones de superación. Se conciben las acciones no sólo para docentes, sino también para los directivos, siempre dirigidas a su ejecución por la institución escolar.

2.2. Modelo Pedagógico para el tránsito del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico hacia la Educación Primaria.

El proceso de tránsito tiene carácter dialéctico y sus elementos están estructurados en un sistema, hecho que permite la constante relación de retroalimentación entre ellos y su enriquecimiento. En él proceso de tránsito se considera como núcleo al escolar con RDP, se incluyen los factores que intervienen en este proceso, las condiciones del desarrollo psicológico, los contextos implicados y las acciones para el logro de este objetivo de la Educación Especial.

La autora considera que, el tránsito, es una vía para la integración educativa, que es posible lograr, si se estructura adecuadamente la concepción desde la escuela primaria, de forma coherente en los Órganos técnicos y de Dirección, a partir de la organización escolar; con la inclusión de los diferentes factores pedagógicos, psicológicos, sociales y el soporte, los recursos, apoyo y asesoría integral de la Educación Especial, para garantizar el proceso de forma personalizada y con una calidad superior.

En esta dirección debe estructurarse y conducir a modificar los contextos escolar y socio-familiar con los diferentes agentes educativos que en él se encuentran, teniendo como centro al escolar que posee peculiaridades biológicas, psicológicas y pedagógicas, así como condiciones sociales que pueden, en determinados casos, modificarse.

Al tener en cuenta las limitaciones conceptuales que se señalan en el capítulo uno se requiere definir qué se entiende por RDP para conformar el proceso, por ser la categoría diagnóstica que se analiza, que se redefine por la autora como: Carencias afectivas e inmadurez intelectual que pueden ser solubles con el empleo de recursos y apoyos adecuadamente estructurados. Este se deriva de una secuencia de acontecimientos biológicos y sociales que afectan el normal desarrollo del escolar, que resulta variable o puede ser modificado y se asocia a factores sociodemográficos, familiares y pedagógicos incidentes, cuya temporalidad varía de acuerdo con las causales que lo originan y las posibilidades de enfrentamiento del individuo ante su

surgimiento.

Entre sus características psicológicas, se destacan:

- La disposición de enfrentamiento al diagnóstico.
- Su desarrollo en grupos para la socialización.
- El cambio que logran a partir de la influencia docente y pedagógica en los procesos psíquicos de forma conjunta con los especialistas.
- Necesidad de mayor tiempo para percibir y procesar información.
- Déficit en el desarrollo de habilidades en la planificación y organización mental.
- Bajo nivel de formación de conceptos
- Baja tolerancia a las frustraciones y el laceramiento que se produce en su autoestima como resultado del rechazo en ocasiones, dentro del centro escolar en el que se diagnostica y al que debe retornar.

Entre las particularidades pedagógicas:

- Capacidad potencial de aprendizaje, la cual se refleja en la solicitud, utilización y transferencia de la ayuda.
- Capacidad de orientarse en tareas sencillas y de alcanzar éxito en condiciones de una planificación adecuada de la educación y la enseñanza.
- Asimilación de contenidos si se propicia en ellos un ambiente pedagógico adecuado y se apoya el proceso con recursos técnicos y metodológicos y desarrollan habilidades físicas y de socialización.
- Lentitud en su aprendizaje; inciden en ello algunas áreas más que otras.
- Falta de organización en la actividad docente, acciones impulsivas, pobre desarrollo de los mecanismos de regulación y no se orientan hacia un objetivo final, disminución de la capacidad de trabajo y dependencia cognoscitiva.
- Las escasas representaciones en relación con el mundo circundante, les dificultan la elaboración de un

plan previo, al ejecutar las acciones, elegir los medios necesarios, valorar soluciones, por lo que asumen decisiones rápidas, que no garantizan el éxito y la conducta que expresan es por ensayo o error.

- ✦ Predominio de intereses lúdicos sobre los cognoscitivos, aunque no se descarta la presencia de intereses escolares cuando se les estimula y se adaptan los medios a sus posibilidades intelectuales individuales.

A criterio de la autora las *premisas* que condicionan el desarrollo del proceso de tránsito a la Educación General son las siguientes:

- *Diagnóstico psicopedagógico con enfoque causal- multidisciplinario integral*: Supone la definición de la necesidad del escolar desde la Educación General para su posterior ubicación en la Educación Especial en correspondencia con un enfoque étéreo y de diagnóstico, que brinde herramientas al centro escolar de las causas que afectan su normal desarrollo, para estructurar sobre esa base la intervención educativa requerida y las estrategias de intervención coherentes.
- *Influencias en la transformación del contexto educativo y escolar*: Es el rediseño de acciones, condiciones educativas, ambiente social, familiar y contexto de la Educación Especial y General, que le posibilita al escolar insertarse de forma adecuada en la práctica educativa y transformar a escalas superiores su nivel de aprendizaje y la adaptación al nuevo medio en el cual se desenvuelve, en el que se ubica de forma transitoria con la influencia de los agentes educativos de la escuela especial y primaria, indica la realización de cambios, modificaciones y ajustes de la respuesta pedagógica que ofrece la escuela. Implica la formación de una cultura básica en los docentes sobre la teoría y práctica curricular, para poder implementar científicamente las adaptaciones curriculares y de acceso al currículo, que garanticen la respuesta educativa acorde a las necesidades del escolar.
- *Intervención educativa multifactorial*: Se define como multifactorial a partir de plantear que todos los agentes

educativos internos y externos contribuyan a la intervención múltiple en la atención educativa al diagnóstico del escolar; en consecuencia con el resultado del estudio por los Centros de Diagnóstico y Orientación. Indica profundizar y jerarquizar áreas de intervención y pronosticar los logros a alcanzar en el desarrollo integral, con énfasis en las aristas que resultan prioridad para la calidad del tránsito.

- *Apoyo colaborativo e integrativo*: Implica que las Educaciones Especial y Primaria deben conducir el diagnóstico, control y seguimiento en la evolución del escolar, conjuntamente con los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación y educación, garantizando la implementación de acciones psicopedagógicas, metodológicas y didácticas para materializarlas en cada contexto.
- *Evaluación del proceso de atención educativa integral y tránsito de una educación a otra*: Implica valorar el nivel que posee el escolar para su óptima ubicación en el nivel primario de la Educación General en el orden psicológico, pedagógico, social, familiar. Los docentes procederán a valorar el cumplimiento las condiciones del escolar en pronóstico, sus posibilidades objetivas y las de sus contextos.

Ella refleja el carácter cíclico, sistémico y desarrollador, al tener en cuenta al escolar con RDP como centro del proceso, con características individuales que lo hacen diferente dentro de la diversidad. De ahí la necesaria utilidad del enfoque personológico en cada una de estas premisas, que debe tener como punto de partida el diagnóstico inicial, el cual se enriquece y retroalimenta continuamente en función de elevar a estadios superiores el nivel alcanzado.

El proceso de tránsito concebido como proceso pedagógico integra tres *subprocesos*:

1. *Sub-Proceso de dirección de la atención integral*: Se proyecta desde que el escolar ingresa a la Educación Especial y en correspondencia con sus potencialidades y necesidades. Jerarquiza las direcciones que tienen que reforzarse en la influencia socio-educativa; con un enfoque psicopedagógico y que se manifiestan como respuesta educativa o estrategia de intervención integral para el escolar con RDP, en la diversidad de contextos educativos en que se desenvuelve. Este sub-proceso determina la

efectividad que pueda lograrse en el tránsito a la Educación General y el alcance en los logros del desarrollo. Implica el rediseño de acciones por los agentes educativos.

*Este sub-proceso implica como **condición** la preparación multidisciplinaria de los agentes educativos* que parte de la identificación de las necesidades individuales de cada escolar, involucra a especialistas del CDO, docentes, estructuras, familias y otros, en función de lo cual se proyectan acciones para el logro de un carácter sistémico, estructurado y definido, de la intervención pedagógica en correspondencia con estas necesidades, lo que incluye también el control a su cumplimiento. Es una condición que debe plantearse en cada subproceso por que conduce a la efectividad en la consecución del resto de ellos y permite la retroalimentación en la preparación de los agentes educativos.

II. Sub-Proceso de determinación de los logros del desarrollo: Se determinan por el docente de la Educación General y Especial en el momento en que se produce la determinación del tránsito a la Educación General, con un análisis multidisciplinario integral y la utilización del expediente de tránsito de cada escolar y los resultados de cada etapa. Se define en función de evaluar de forma cualitativa el alcance de cada área, revela las condiciones (pedagógica, socio-ambiental, familiar, dirección escolar y otras) que debe alcanzar el escolar para el tránsito hacia la Educación General; en correspondencia con los niveles de exigencia del escolar primario. Tiene en cuenta las posibilidades del escolar para el alcance y avance en los indicadores propuestos, que pueden lograrse en mayor o menor medida; de acuerdo con las particularidades de cada caso, así como la edad en que se encuentran.

En la determinación de los logros del desarrollo se declaran dimensiones, variables e indicadores que conducen a describir el estado integral que debe alcanzar el escolar y el docente para un tránsito con calidad. Uno de los componentes esenciales que se valora como parte de ellos es el vencimiento de los objetivos del grado, pues lógicamente sin ello no es posible que se logre un proceso eficiente y desarrollador para el escolar como centro del proceso.

III. Sub-Proceso de integración escolar en la escuela primaria: En este subproceso se concreta la aspiración propuesta. En correspondencia con la calidad del tránsito escolar se perfeccionan las condiciones, recursos y vías para la atención de cada caso desde la escuela primaria, con un seguimiento de dos cursos.

Es el sistema de acciones que expresa el cumplimiento de los logros del desarrollo; que se definen a partir de la evaluación del proceso y que evidencian la articulación lograda en la atención educativa del escolar por la Educación Especial y Primaria en el alcance del desarrollo actual; con la comparación de la relación dialéctica potencial-pronóstico-tránsito. Requiere la creación de condiciones psicológicas, socio-ambientales, familiares y pedagógicas que permitan la eliminación de barreras, el acceso, el avance curricular y desarrollo general en las diferentes áreas de desarrollo del escolar con RDP.

Este subproceso debe tener en cuenta las *Condiciones del proceso pedagógico de la escuela para la integración* que define los logros del desarrollo, nivel de integración y proceso de dirección integral que alcance el escolar, además de las características de la planificación, organización, ejecución y evaluación de este proceso, con la combinación en la reorganización o reorientación de las condiciones externas e internas que se involucran en él y definen la dirección y líneas a seguir en la atención educativa para cada escolar con RDP, en el alcance de los índices deseados.

Por otra parte la diversidad de influencias familiares, socio-comunitarias y de diseño curricular. Son algunas de las condiciones que se deben tener en cuenta para estructurar y realizar el proceso de tránsito, por constituir factores socializadores en este proceso y a la vez obstáculos que pueden interferir en su normal desarrollo. Además se manifiestan con disímiles particularidades, por lo que se necesita de su preparación multidisciplinaria.

En esta dirección otra condición esencial es la *Integración Sistémica de los agentes educativos:* Debe concretarse ante cada tránsito que se efectúa hacia el nivel primario de la Educación General. Define que

cada agente educativo cumpla con las líneas estratégicas que le corresponden, dirigidos a una sola meta y a la revelación de regularidades que posibiliten la reestructuración de metas.

La integración de los tres sub- procesos, a partir de las condiciones son los que hacen que emerja el principio propuesto; tiene como centro al escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico, quien se transforma en todo este proceso. De la dinámica que se logre entre cada uno de los sub-procesos y condiciones dependerá la efectividad que se alcance en la consecución del fin propuesto.

De acuerdo con ello se hace necesario un principio que se dirija a revelar en la práctica pedagógica qué condiciones son las más propicias para que al transitar el escolar, lo haga hacia el entorno que para él resulta más propicio en el alcance de resultados satisfactorios en el aprendizaje y donde logren una mayor adaptación escolar e integral, aspecto que no se declara a plenitud en las concepciones que se abordan desde el capítulo anterior sobre la línea investigada.

En el proceso de tránsito se manifiesta como regularidad el ***principio de Contextualización Integrativa y Adaptabilidad***. En él se resume el contexto social en que se da el problema y el cual debe transformarse, teniendo en cuenta la concepción histórico-cultural. Permite identificar el contexto ideal, a partir de las condiciones educativas que en él se generen, las que constituyen el resultado para el rediseño de acciones educativas en el desarrollo del escolar y la adaptación de manera individualizada al medio.

Enfatiza en la interacción entre las características de los escolares con RDP, las características del entorno educativo y los apoyos o recursos que se le facilitan para lograr su tránsito. Emerge de las relaciones integrales entre los elementos de la dinámica general del desarrollo psíquico (biológico y social), de los cuales se derivan premisas esenciales para el diagnóstico, seguimiento e inserción de los escolares con RDP, por lo que se requiere de la diversidad de recursos, acciones y vías educativas.

Concede significación diferente a la atención educativa de estos escolares, al situar el entorno socio-familiar y escolar como dimensión significativa para comprender y dar respuesta a la necesidad y la

diversidad, concibe además estos factores como activos, con posibilidades, conscientes de que su acción de transformar el entorno es determinante.

En esencia en él se tienen en cuenta tres elementos esenciales:

- ***Ubicación Contextual del escolar:*** Define cuál es el contexto idóneo para ubicar al escolar y qué condiciones requiere para ello.
- ***Relación con el entorno:*** Define los niveles de integración logrados entre el escolar y el entorno.
- ***Proceso de cambios:*** Es el resultado de la interacción de los componentes del proceso, así como de las relaciones que se deben establecer entre docentes, especialistas, familias y escolares. Expresa el nivel que puede alcanzar el escolar, a partir de los elementos anteriores.

Por tanto, se definen como **reglas** del principio para el proceso de tránsito de escolares, las siguientes, propuestas por la autora de la investigación, después de profundizar en sus principales aristas:

- 1) ***La aceptación y preparación de la familia como agente socializador y educativo en el tránsito:*** La familia y su aceptación, para el tránsito es una condición necesaria para el éxito de dicho proceso. Su accionar se dirige a convertirse en un agente que promueve el desarrollo del escolar, mediante la estimulación constante, así como al apoyo y la sistematicidad que debe lograr en la concientización del proceso.
- 2) ***La estructura del equilibrio psicológico individual y sus características:*** Se refiere a que los elementos que determinan en un escolar una potencialidad para su desarrollo varían y se determinan por componentes de tipos biológicos y sociales. El contexto educativo influye en aquellas estructuras que no se encuentran dañadas para alcanzar la estimulación oportuna y necesaria que condiciona y propicia su desarrollo. Destaca además las posibilidades psicológicas del escolar para enfrentar el diagnóstico.
- 3) ***La disposición y aceptación del docente para el proceso:*** Implica que el docente adquiera conciencia de lo importante que resulta el proceso de tránsito y los beneficios que aporta al escolar para su

desarrollo, que interiorice que la atención educativa a este tipo de escolares tiene un carácter transitorio, temporal y que el retorno debe producirse en el menor tiempo posible.

4) *El dominio del Plan de Desarrollo de la Especialidad de RDP*: El docente, la familia y otros agentes implicados en el tránsito deben dominar cuáles son las líneas que tienen prioridad y nivel jerárquico en la atención educativa al escolar, porque sobre esa base se hará efectiva o no la intervención en el campo pedagógico y en los diferentes ámbitos.

5) *La generación de influencias educativas por la escuela dirigidas a preparar a la familia para el logro del propósito planteado*: la labor de la Educación Especial y Primaria al respecto, es fundamental, pues tiene que preparar al escolar para el cambio, haciéndole entender que es necesario, el retorno a la Educación General, lo que debe trabajarse desde el principio, para evitar frustraciones que constituyan barreras en el futuro tránsito del escolar. Conocer las dificultades y la etiología que las provocan no implica necesariamente hacer énfasis en ellas sino, que es condición para descubrir las potencialidades.

6) *La comprensión de que el proceso es de integración educativa*: visto como el momento en que los escolares vencen un nivel para dar inicio a otro de mayor complejidad y donde intervienen tanto las instituciones escolares especiales y generales, la familia y el entorno.

El principio, tiene en cuenta el nivel adaptativo que se logre en el ámbito del centro escolar y los recursos de apoyo que se diseñen en función de su desarrollo. Tiene en cuenta que el tránsito, no puede verse como hecho aislado, sino como un todo donde se establecen relaciones como parte del proceso pedagógico.

Implica relaciones de desarrollo entre ambas educaciones, niveles de actuación en el contexto educativo, el trabajo para el desarrollo de las potencialidades, con un enfoque preventivo y oportuno, el reconocimiento del entorno educativo-social, aspectos que influyen de forma positiva o no en el desarrollo del escolar, así como crear desde el contexto educativo, curricular, los recursos didácticos, metodológicos y de aprendizaje que garanticen las estrategias en la atención a la diversidad. El Modelo Pedagógico se representa en la (Figura 1.)

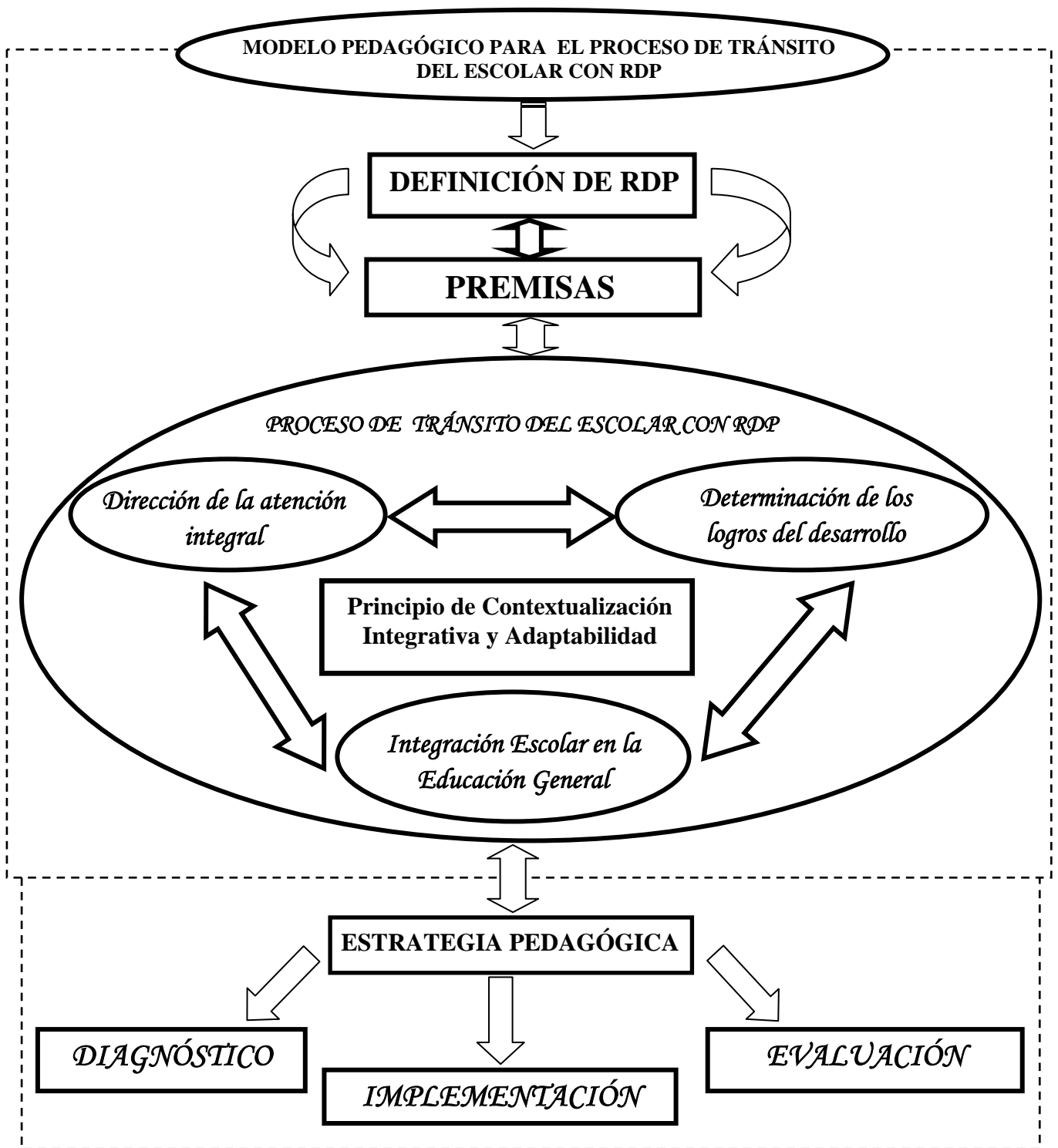


Figura 1. Modelo pedagógico para el tránsito en el escolar con retardo en el desarrollo psíquico y estrategia que lo concreta en la práctica.

2.3. Estrategia Pedagógica para el tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico

En este epígrafe se presenta la Estrategia Pedagógica para el logro del tránsito en los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, las etapas en las que se estructura con sus objetivos y el sistema de acciones. En ella se proponen de forma sintetizada las intenciones, las metas y objetivos de cada Educación y la misión que le corresponde. La estrategia constituye un compromiso para los que participan activamente en este proceso e incluye acciones dinamizadoras de su desarrollo, por lo que la preparación y orientación constituyen un elemento esencial en el logro de la calidad del tránsito.

La dinámica integral del proceso que se aborda, se comienza a gestar desde que el niño es diagnosticado como un escolar con RDP y se concreta en correspondencia con la actitud, preparación y perspectivas individuales y colectivas que generen la Educación Especial y General en su proyección y seguimiento, lo que en la práctica educativa posibilita el desarrollo de condiciones favorables o barreras en su consecución.

La evaluación es también esencial; se analiza como proceso y no como resultado, ella proporciona información no sólo del nivel de preparación alcanzado por los docentes, los logros de desarrollo del escolar, la concepción que tiene la familia del proceso, sino también de las transformaciones que se producen en la forma de atención a la diversidad por los docentes de la Educación General y de los factores psicológicos y pedagógicos que inciden en el proceso.

Al instrumentar la Estrategia Pedagógica diseñada, el docente tiene una herramienta para prepararse en la concepción integral del proceso de tránsito y en consecuencia ello conduce a elevar la calidad de este hecho educacional, al aportar un sistema de acciones estratégicas con el fin del tránsito.

Para su desarrollo debe contar con *recursos pedagógicos y profesionales* que sirven de soporte y constituyen momentos de cada etapa prevista:

- *Preventivos*: Se estructuran en el proceso de diagnóstico del escolar, al identificar oportunamente las necesidades que presentan en el contexto educativo, así como sus potencialidades integrales que garanticen su posterior atención e intervención. Parte de la capacidad y visión del docente, directivos, Comisión de Apoyo

al Diagnóstico y Centros de Diagnóstico y Orientación en la determinación del diagnóstico individual. Su enfoque implica que, a partir del diagnóstico, sea asumida una posición de reto y disposición para no crear en el escolar y hacia él una actitud de rechazo, sino que se planteen nuevas proyecciones para la intervención a corto y mediano plazo, así como las formas de su implementación.

Acciones para este recurso:

- Dominar las características individuales del escolar dentro del grupo.
- Diagnóstico temprano para la atención pedagógica y realización del proceso de caracterización multidisciplinaria.
- Dominar de las particularidades del entorno educativo y social que influyen en el diagnóstico.
- Promover la preparación a la familia en relación con la atención educativa que debe propiciar al escolar, a partir del diagnóstico dado.
- Estructurar las influencias educativas que recibirá por los diferentes agentes.
- Determinar potencial y pronóstico de tránsito.
- Aportar a la Educación Especial las carencias y posibilidades que presenta, desde la entrega pedagógica.
- *Individualización:* Implica que posterior al diagnóstico y en correspondencia con los factores que puedan haber influido en su surgimiento, teniendo en cuenta las particularidades del escolar se desarrolle la intervención, en diferentes líneas priorizadas, en las cuales cada agente educativo tiene su responsabilidad en el logro de los propósitos que demanda cada caso.

Acciones para este recurso

- Mantener la actualización del diagnóstico psicopedagógico integral del escolar.
- Realizar consecuentemente acciones que transformen el contexto en el que se desenvuelve.
- Descubrir las aristas de la personalidad que pueden potenciarse en cada caso y con qué recursos y técnicos, materiales, metodológicos, didácticos y condiciones reales se cuenta para ello.
- Asignar responsabilidades individuales a cada agente involucrado en la transformación del escolar.

- Designar especialistas que concreten las estrategias de intervención en cada escolar.
- Potenciar acciones que se dirijan a las necesidades individuales, en correspondencia con el factor causal que originó el diagnóstico.
- *Integrativos*: Se expresan en el carácter de relación que tiene que lograrse en el desarrollo dinámico del escolar entre todos los agentes involucrados, en correspondencia con el contexto y lugar que ocupan en el tránsito del escolar. Su esencia radica en incidir sobre todos los factores para que conduzcan a la integración educativa, de manera sistemática, desarrolladora, consciente y preventiva. Este recurso debe contemplar diferentes dimensiones: socio-ambiental, familiar, escolar, psicopedagógica, psicológica, comunitaria y clínica.

Acciones para este recurso:

- Revelar las posibilidades o potencialidades y necesidades que posee cada educación para incidir positivamente en el ajuste del escolar desde todas las aristas.
- Lograr que incidan simultáneamente en el desarrollo del escolar.
- Desarrollar con carácter sistemático acciones de integración, que posibiliten la superación en la concepción de la atención a los escolares con RDP, así como activos de tránsito.
- Ofrecer al docente, desde los Órganos Técnicos y de Dirección las herramientas para instrumentar desde el proceso docente educativo las acciones de transformación del escolar ubicado en la escuela especial, el cual debe retornar a la Educación General.
- Selección de los mejores docentes para atender a los escolares.
- *Inclusión*: Implica la creación de espacios para la atención del escolar desde el proceso docente educativo hacia el resto de los contextos implicados; que se destinen recursos metodológicos, pedagógicos, sociales a la atención a esta diversidad, con características especiales o diferentes. Sus acciones tienen que partir de las características del escolar, de su familia, de su entorno comunitario, del docente y su maestría para asegurar la creación de estas condiciones necesarias para propiciar que sean efectivas y coherentes, sistematizadas en cada contexto, en correspondencia con el objetivo planteado.

Acciones para este recurso:

- Tener en cuenta qué factores influyeron en el surgimiento del diagnóstico y cómo fueron compensados.
- Diagnosticar los logros y dificultades para definir si es posible o no que se produzca dicho hecho educativo, el tránsito.
- Confrontar las posibilidades reales que tiene el centro educacional para asumir este reto.
- Determinar el momento idóneo en que debe producirse la inserción al contexto del que procede.
- Revelar bajo qué condiciones transita el escolar hacia la Educación General.
- Declarar qué formas de organización educativa se van a asumir para dar respuesta a las características del escolar, con un fin educativo y socializador.
- Determinar otras formas y recursos que conduzcan a la atención de las exigencias del escolar, lo que parte de sus demandas individuales y sociales, promoviendo la participación de los miembros que inciden en la calidad de este proceso.

Todo lo anterior se concreta en la estrategia propuesta, con el *objetivo* de organizar el proceso de preparación del docente de la Educación Especial y Primaria para lograr la calidad del tránsito del escolar con RDP a la Educación General, a partir del fortalecimiento de sus relaciones, con un enfoque multifactorial y preventivo desde el momento en que el escolar es diagnosticado con RDP.

La estrategia para la capacitación a docentes y directivos de la Educación Primaria y Especial está encaminada al logro de la calidad en el proceso de tránsito, en particular de la Educación General y Especial. Existen fundamentos que determinan la necesidad de la estrategia con un carácter multifactorial, dinámico, adecuada al contexto en el que se desarrolla.

La estrategia consta de cuatro *etapas* para preparar a los docentes en el logro del tránsito con una concepción integral, que se estructuran de manera lógica. Estas son las siguientes:

Primera Etapa: Diagnóstico de las necesidades de los agentes educativos desde la Educación Especial.

Objetivo: Determinar las necesidades de superación de maestros, directivos, escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico y precisar las potencialidades para el trabajo educativo, así como caracterizar, profundizar y determinar el estado del problema, definir las metas que se proponen de forma mancomunada. Sirve como basamento para la búsqueda de información, con el objetivo de diagnosticar, identificar y evaluar el nivel alcanzado para lograr la calidad del tránsito. *Se identifica con los recursos preventivos* referidos.

Acciones:

- ◆ Entrevista a directivos, docentes y escolares del centro para profundizar en las carencias en el orden científico, metodológico y pedagógico que repercuten en la adecuada ejecución del proceso de tránsito.
- ◆ Revisar los documentos normativos para la ejecución del proceso de tránsito desde la escuela. Caracterizar de la familia y la comunidad, determinando el nivel de preparación para influir educativamente en estos escolares.
- ◆ Determinar las ventajas, desventajas, posibilidades y en el desarrollo del proceso de tránsito.
- ◆ Definir de las variables, dimensiones e indicadores para la determinación de los logros del desarrollo del escolar con RDP y la calidad en el proceso de tránsito a la Educación General, dada su complejidad y las insuficiencias que aún persisten en su determinación para el logro efectivo del proceso investigado teniendo al escolar como centro (anexos 4 y 5.)
- ◆ Establecer las condiciones para el tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

El diagnóstico de los factores que posibilitan o perjudican la implementación de la estrategia se realiza en dos dimensiones: interna y externa, lo que permite potenciar los primeros y contrarrestar los segundos, lo que se asocia a las potencialidades, debilidades y prioridades a partir del diagnóstico.

Después de realizado el diagnóstico de cada una de las partes, es importante la jerarquización de las dificultades que impiden la calidad del tránsito y que determinan las deficiencias en la orientación, preparación integral de los docentes y directivos en la consecución de este propósito, para lo cual es necesario el desarrollo de las acciones en el orden educativo, social, pedagógico y familiar.

Este componente o fase de diagnóstico aporta qué se debe hacer y hacia dónde se tienen que priorizar las acciones en correspondencia con los resultados, tanto en docentes como en los escolares y la familia, de manera que pueda valorarse la influencia de lo realizado y se establezcan compromisos por todos los factores que faciliten la transformación del estado real del problema.

Constituye el momento inicial en el que se define la razón y el rumbo que seguirá la estrategia. En ella se determina las acciones que posteriormente se realizan.

Segunda Etapa: Proyección de las acciones hacia la Educación General durante el tránsito del escolar.

Objetivo: Organizar el proceso de preparación de docentes y directivos de la Educación Especial y Primaria, con el objetivo de capacitarlos y promover acciones de recurso y apoyo a la Educación General, aportar herramientas metodológicas, didácticas, científicas a los docentes de estos centros en función de la calidad del proceso y su efectividad. ***Se identifica con los recursos de individualización e integrativos.***

Acciones:

1. Caracterizar de las limitaciones en la preparación de docentes, directivos y escolares.
2. Preparar científico y metodológicamente de docentes y directivos con el fin de implementar acciones para dirigir y orientar el proceso de tránsito para los escolares con RDP, desde los postulados socio – histórico – culturales.
3. Preparación de la escuela y orientación pedagógica a escolares, familia para el desarrollo de acciones educativas integrales.
4. Introducción de acciones en el sistema de influencias educativas que recibe el escolar.
5. Análisis de las potencialidades de docentes, directivos y escolares que permitan la puesta en práctica de la estrategia.
6. Puesta en práctica acciones de superación teórico-metodológico a través de la estrategia pedagógica de la escuela primaria y especial.

Ello es esencial para poder organizar, planificar, regular y controlar el proceso, de manera que se proyecte hacia los más altos niveles posibles de desarrollo, con la implicación de docentes de las Educaciones Primaria y Especial, funcionarios, entidades educacionales, directivos, especialistas, escolares y familias que intervienen en el proceso educativo.

Tercera Etapa: Integración a la Educación General del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Objetivo: Es una etapa que concreta un fin: el tránsito como parte de la integración del escolar, por tanto su objetivo básico es jerarquizar el sistema de preparación a docentes y agentes educativos en correspondencia con las necesidades individuales de cada centro escolar, de manera integrada, por tanto su contenido tiene salida práctica en cada etapa de la estrategia y constituye concreción de las mismas. ***Se identifica con los recursos de inclusión.***

En función de ello se proyectan acciones estratégicas como las siguientes:

Acciones principales:

1. Acciones de superación: Activos de tránsito, intercambios científicos, conferencias y talleres.
2. Acciones Metodológicas: Reuniones metodológicas, ayudas metodológicas, visitas especializadas y de inspección, talleres de reflexión.

Temas principales:

- Análisis y valoración de las prioridades para la especialidad de Retardo en el Desarrollo Psíquico.
- Identificación de los logros y deficiencias en la especialidad de RDP para la implementación del Plan de Desarrollo, en correspondencia con sus líneas.
- Planificación de actividades que contribuyan a perfeccionar el trabajo de la especialidad de RDP.

Las **actividades de superación** se enumeran a continuación:

1. Talleres: " Por un tránsito eficiente".

Los resultados del estudio diagnóstico permiten caracterizar el estado del proceso de tránsito de los escolares y la necesaria preparación de los docentes, así como la búsqueda e instrumentación de nuevas vías que hicieran factible este proceso.

Objetivo: Sensibilizar a los participantes con la importancia de su participación para la apropiación, problematización y búsqueda de las posibles soluciones ante el reto del tránsito.

Acciones Estratégicas:

- Presentación de todos los participantes (nombres y apellidos, labor que desempeñan, años de experiencia).
- Revelar las opiniones más significativas de los escolares, padres y directivos.
- Presentación de los resultados de observaciones de las instituciones escolares.
- Debate colectivo de los criterios de los participantes al respecto.

Las acciones antes declaradas posibilitaron revelar un conjunto de problemas, dificultades, limitaciones, relacionadas con el objeto estudiado y al mismo tiempo la necesaria toma de decisiones en la búsqueda de soluciones preliminares al respecto.

2. Activos de tránsito: "Por un tránsito eficiente, hacia la calidad de la Educación".

Objetivo: Capacitar a las estructuras de los centros de la Educación General en la atención integral a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Acciones Estratégicas: Se orienta a los directivos de los centros escolares donde se insertan y de donde proceden los escolares, que participarán en el activo para recibir información y preparación en relación con el tipo de atención a la categoría diagnóstica, a partir del enfoque positivista en el desarrollo de sus potencialidades, en ellos revelan sus experiencias en cuanto al trabajo con los mismos tanto positivas, como de otro carácter.

3. Desarrollo de talleres de reflexión: "Por una integración de calidad".

Objetivo: Capacitar a los docentes en relación con el diagnóstico de las principales barreras que limitan el desarrollo del proceso de tránsito.

Acciones Estratégicas: Se realiza en escuelas especiales y primarias con el objetivo de intercambiar las principales barreras que obstaculizan la celeridad en el proceso de tránsito y el cumplimiento de su carácter transitorio.

4. Realización de intercambios profesionales entre especialistas del CDO, Metodólogos Municipales y Directivos de ambas Educaciones.

Objetivo: Realizar debates profesionales encaminados a la determinación de las principales fisuras en el orden pedagógico, psicológico y social que limitan la atención a la diversidad dentro del grupo escolar y por ende la aparición como consecuencia del mal manejo pedagógico y familiar de escolares con RDP.

Acciones Estratégicas: Se orienta a cada agente educativo dirigir el proceso a la identificación de causas y proyectar acciones con un nuevo enfoque preventivo e integral durante la participación en los debates. Se realiza con carácter mensual, en los balances del aprendizaje del territorio, emergiendo las diferentes regularidades.

5. Desarrollo de actividades: "El recurso y apoyo en función del tránsito"

Objetivo: Desarrollar visitas de seguimiento y control, así como de asesoraría dirigidas a cada centro que se atiende como recurso y apoyo, con un enfoque preventivo para determinar y conocer por cada centro escolar de la Educación Especial, los escolares que presentan necesidades educativas en la Educación General, como un antecedente y vía para la prevención y el aporte de herramientas al docente para el trabajo con el escolar.

Acciones Estratégicas: Se le orienta a cada centro de la Educación Especial que particularice la atención a centros de su Consejo Popular en cuanto al desarrollo de temas de carácter integral para garantizar efectividad desde el diagnóstico y en la atención del escolar, en correspondencia con las necesidades más evidentes.

6. Taller: "Por la atención a la diversidad"

Objetivo: Capacitar a docentes, directivos y padres en relación con la caracterización del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Acciones Estratégicas:

Organización de los participantes en equipos de trabajo para estudiar y debatir:

- a) Protocolos que ilustran situaciones muy difíciles que han enfrentado los escolares en su medio familiar y social, es decir en los diferentes contextos educativos.
- b) Debate a partir de caracterizaciones con elementos correctos o incorrectos para su análisis.
- c) Elaboración de respuestas pedagógicas en correspondencia con las áreas en las que posea menor desarrollo el escolar y que necesiten de una transformación inmediata o a más largo plazo.

El trabajo realizado por los diferentes equipos, debe conducir y propiciar la comprensión de la importancia y trascendencia de la necesidad de un mayor dominio de las características de estos escolares, para instrumentar las adaptaciones de las tareas y las vías organizativas requeridas, con el fin de asegurar un clima áulico más adecuado, para obtener mejores resultados en el proceso de tránsito.

7. Taller: "Bríndame tú mano".

Objetivo: Concientizar a los directivos y docentes, con relación a cómo proceder en las clases y en todo el proceso de tránsito para lograr que estos escolares logren apropiarse de los objetivos previstos para cada grado y transiten de manera eficiente a la Educación General.

Acciones Estratégicas: Se desarrollan con los directivos y docentes actividades y parten de situaciones comunes que se dan desde el grupo y en la formación, atención y desarrollo de estos escolares desde y en el propio proceso docente educativo para reflexionar e intercambiar ideas en relación a cómo conducir el proceso de enseñanza –aprendizaje para lograr la atención a la diversidad. Se valora la atención educativa que ofrecen los docentes de cada uno de los grupos a los escolares por los participantes y cómo lo hacen, lo cual parte de un intercambio con los escolares en mesa redonda.

En este taller, se efectúa el análisis de las acciones que en lo individual puede hacer el docente (modificaciones para acceder a los materiales curriculares, la ubicación del escolar en el aula, el sistema de relaciones y muy especialmente la atención compensatoria).

Por otra parte, la preparación alcanzada por los participantes, su implicación y toma de conciencia ante la problemática objeto de estudio, determina la necesidad de establecer objetivos y precisar acciones concretas para cada etapa del proceso de tránsito. Las adaptaciones que son necesarias implementar rebasan el currículo y el acceso al mismo ya que no dependen por entero de la existencia de condiciones eminentemente psicopedagógicas.

En las *acciones metodológicas* se incluyen las siguientes:

- 1) Ejecución de actividades abiertas, demostrativas y metodológicas, donde se demuestre a los docentes de la Educaciones Especial y General cómo implementar en el proceso docente educativo las diferentes vías de atención a la diversidad.
- 2) Análisis de diferentes formas organizativas del proceso que pueden contribuir a una atención superior a la diversidad.
- 3) Creación de espacios de discusión en los centros que se dirijan a potenciar a los escolares en el aprendizaje para que ello conduzca a su retorno a la Educación Primaria de manera eficiente.
- 4) Realización de visitas de ayuda metodológica en los diferentes contextos educativos para demostrar a las estructuras cómo potenciar el desarrollo del escolar con Retardo desde la clase.
- 5) Desarrollo de talleres metodológicos en las escuelas especiales y primarias, con el propósito de proyectar acciones que enriquezcan el trabajo metodológico y el proceso educativo en general.
- 6) Desarrollar conferencias dirigidas a las características esenciales del RDP y a la validación o instrumentación práctica de las líneas del Plan de desarrollo de la Especialidad.
- 7) Desarrollo de temas educativos para el contexto familiar y escolar, mediante escuelas de padres y otras vías en el centro escolar, como los siguientes:

- La influencia familiar y pedagógica en el tránsito de los escolares con RDP.
 - La atención personalológica de los escolares para el desarrollo integral.
 - El papel de los agentes educativos en el tránsito escolar.
 - Vías y formas de atención al aprendizaje desde el contexto familiar.
 - El proceso docente-educativo y su concepción para la atención a la diversidad.
 - Lo psicológico, pedagógico y sociofamiliar, tres componentes para el tránsito.
 - La intervención educativa oportuna, una fuente de desarrollo.
- 8) Desarrollo de reuniones metodológicas dirigidas a problematizar las cuestiones relacionadas con la implicación de los factores e instituciones en el tránsito del escolar con RDP, declarando los factores internos y externos del centro y el entorno, que pueden constituir fortalezas o barreras en su integración.
- 9) Encuentros permanentes con los escolares en el grupo y de forma individual. Visitas a los centros de inserción, desarrollo de consejillos de tránsito, entrevistas, aplicación de comprobaciones y visitas a los hogares.

8-Talleres: "Por tú corazón"

Objetivo: Proveer a los escolares de herramientas sobre cómo proceder ante el diagnóstico declarado y en el proceso de tránsito para lograr apropiarse de los objetivos previstos para cada grado y transiten de manera eficiente a la Educación General.

Acciones Estratégicas: Se desarrolla de forma permanente con los escolares y familias y su objetivo se modifica en correspondencia con las características de estos y del grupo, con la finalidad de que se aporten recíprocamente datos en cuanto a los resultados de cada etapa del tránsito y se realicen acciones transformadoras para ellos y los docentes.

Esta etapa dirige sus objetivos al proceso de preparación y estructuración de las acciones integrales que se desarrollan en los diferentes contextos y educaciones. Tiene que apreciarse en ellas una determinada

intencionalidad en el logro del fin que se desea alcanzar para la calidad del tránsito, que posibilite declarar el impacto de estas acciones, a partir de la transformación del objeto de estudio.

Es esencial la distribución de las acciones para que se logre la integración de las influencias educativas en torno al escolar con RDP, la familia, el entorno educativo y social. Es por ello que el diagnóstico y la calidad en el tránsito están íntimamente relacionados de manera dialéctica y dinamizadora.

Su desarrollo debe tener en cuenta los siguientes elementos: Las características de los docentes y su experiencia en la atención a la diversidad, las posibilidades que ofrece el contexto educativo, los recursos que aportan el resto de los agentes educativos para el desarrollo de dicho plan y su nivel de interacción y las necesidades que aún persisten en relación con el proceso de atención educativa al escolar con el diagnóstico de RDP.

Cuarta Etapa: Evaluación, seguimiento, control de las acciones y análisis de su impacto.

Para el proceso de evaluación y control se requiere de la acción coordinada de los diferentes niveles de Educación, correspondiendo su dirección a la Educación Especial. Se refieren como sugerencias metodológicas para la etapa, el desarrollo de talleres, debates profesionales, activos de tránsito con ambas Educaciones y aplicación de instrumentos que evalúen la efectividad y el impacto de las acciones correspondientes a las etapas anteriores, así como el rediseño de la estrategia de tránsito en el centro escolar y fuera de este como proceso permanente de retroalimentación.

Esta etapa traza las pautas para rediseñar elementos, definiendo nuevas acciones integrales que conduzcan al fortalecimiento de la labor integral. La evaluación indica como recurso, la conveniencia o no de la intervención, contribuyendo a valorar los resultados de cada etapa y su efectividad, transformando el estado real. Esta evaluación es permanente, se realiza a lo largo de todas las etapas. Posibilita la obtención de información para reajustar la intervención y el sistema de influencias. Indica en qué medida se alcanzan los objetivos, transformaciones previstas, qué se debe perfeccionar y retroalimentar.

Estas etapas culminan con la socialización del Modelo Pedagógico con una concepción integral, teniendo en cuenta su descripción y explicación, el análisis crítico de sus concepciones, etapas y acciones y su retroalimentación dialéctica.

La *eficiencia de la estrategia* se evaluará por los siguientes indicadores de impacto del proceso:

Indicadores de impacto en el proceso de implementación:

- Instituciones que utilizan la estrategia.
- Cantidad de docentes, directivos, padres, escolares y miembros de la comunidad que han recibido la superación.
- Nivel de preparación que se demuestra ante la atención a la diversidad por parte del docente de la Educación General.
- Alcance de la integración entre ambas educaciones.
- Calidad que se logre en el proceso de tránsito; este término implica que se logre el retorno del escolar en el menor tiempo posible, con nivel de aprendizaje alto o medio e integración de los agentes educativos y el correspondiente vencimiento de los objetivos del grado, así como la aceptación del proceso integralmente.
- Nivel de concientización y socialización de los agentes educativos, en la atención integral.

Otros indicadores de eficiencia que determinan el impacto del tránsito:

- ◆ Disminución de la matrícula de la escuela para escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.
- ◆ Cantidad de escolares que transitan a las instituciones de Educación General.
- ◆ Cantidad de escolares que logran niveles de tránsito en corto tiempo, no más de dos cursos.
- ◆ Calidad de los escolares que transitan a la Educación General.
- ◆ Nivel de preparación de los factores en la intervención.

Del mismo modo se podrá referir que existe **calidad del tránsito** en diferentes niveles cuando:

Alto:

- Se produce el tránsito de los escolares a la Educación Primaria, con preparación, calidad del aprendizaje- vencimiento óptimo de los objetivos del grado, desempeño exitoso los indicadores y nivel alto de concientización por los agentes educativos.
- Se produce el tránsito de los escolares a la Educación Primaria, con preparación, calidad del aprendizaje- vencimiento óptimo de los objetivos del grado, desempeño exitoso de los indicadores y nivel medio de concientización.

Medio:

- Se produce el tránsito de los escolares a la Educación Primaria, con preparación, calidad media del aprendizaje- vencimiento de algunos objetivos esenciales del grado, desempeño exitoso de un 70% de los indicadores y nivel medio de concientización.

Bajo:

- Se produce el tránsito de los escolares a la Educación Primaria, con preparación, calidad media del aprendizaje- sólo vence los objetivos mínimos del grado, desempeño exitoso de un 50% de los indicadores y nivel bajo de concientización.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO II

- Se diseñó un Modelo Pedagógico con un carácter integrador con el objetivo de transitar de las condiciones actuales hacia la situación deseada, sustentado en el método sistémico estructural. La salida a la práctica del Modelo se realiza a través de la Estrategia Pedagógica. Parte de la redefinición de la concepción de Retardo en el Desarrollo Psíquico y propone el principio de Contextualización Integrativa y Adaptabilidad. Aporta variables, dimensiones e indicadores, para determinar el momento idóneo en que se debe producir el tránsito a la Educación General, para los docentes de la Educación Primaria y Especial, lo que constituye un instrumento para el diagnóstico.
- Se constató la necesidad y posibilidad de perfeccionar el proceso de tránsito en los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, para ello se materializó el Modelo Pedagógico que revela premisas

esenciales como: Diagnóstico psicopedagógico con enfoque causal- multidisciplinario integral, contribución a la transformación del contexto educativo y escolar, intervención educativa multifactorial para la atención educativa, apoyo colaborativo e interactivo, evaluación del proceso de atención educativa integral y tránsito de una educación a otra, las que posibilitan la transformación del proceso para contribuir a su desarrollo.

- Se concretaron las etapas y actividades propuestas en la estrategia, las que concretan la dinámica del proceso de tránsito en la praxis educativa del Subsistema de Educación Especial, las que se caracterizan por su concepción integral y desarrolladora, en correspondencia con los logros del desarrollo alcanzados en cada caso; están dirigidas a la preparación, organización y desarrollo de nuevas concepciones en el proceso de tránsito, como vía para potenciar al escolar para su inserción.

CAPÍTULO III:

Constatación en la práctica educativa de la estrategia pedagógica para el proceso de tránsito hacia la educación general en escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico

CAPÍTULO III. CONSTATACIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE LA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL PROCESO DE TRÁNSITO HACIA LA EDUCACIÓN GENERAL EN ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO.

En el capítulo se realiza la valoración de los resultados que se obtienen a partir del Modelo y la aplicación de la Estrategia Pedagógica en los contextos educativos en que se realiza. Revela las regularidades del estudio de casos que se desarrolla y el análisis realizado por los expertos. En esta dirección y como resultado se declaran rasgos que definen al escolar con RDP en el territorio. Se realiza durante los cursos 2007-2009, en la escuela especial Renato Guitart Rosell del municipio Holguín, a un total de 87 escolares, familias y docentes.

3.1. Valoración de los resultados obtenidos de la aplicación empírica de la Estrategia Pedagógica

En el presente epígrafe se presentan los resultados de la evaluación de la estrategia para el tránsito en escolares con RDP desde la escuela especial y hacia la primaria durante los cursos 2007 al 2009 y se analiza su incidencia en el proceso de tránsito en el nivel primario para esta categoría diagnóstica. Se realiza una valoración de las transformaciones cualitativas y cuantitativas en los resultados que se obtienen.

Análisis de la aplicación del método Criterio de Expertos para determinar la pertinencia del modelo, las variables, dimensiones e indicadores y la concreción de la estrategia.

Se parte del Modelo Pedagógico y Estrategia Pedagógica, de la importancia de su comprensión y de la crítica por los expertos en la búsqueda de consenso y enriquecimiento de los mismos con sus experiencias y conocimientos. En esta dirección participan directores, jefes de ciclo, docentes de escuelas primarias y especiales, concedores de la reconceptualización que se opera en la Educación Especial en función de valorar su pertinencia y contribuir a su perfeccionamiento.

Los criterios seguidos para su determinación son los siguientes:

- Dominio teórico de la temática.
- Experiencia profesional en relación con la temática que se aborda de la Educación Especial.
- Participación en investigaciones relacionadas con esta temática.
- Experiencia en la formación de profesionales para las educaciones Especial y Primaria.

Con el objetivo de obtener el consenso del grupo de expertos respecto al Modelo y la Estrategia Pedagógica para el tránsito de los escolares con RDP desde la Educación Especial y con ello materializar la tarea investigativa del presente estudio, se procede a la selección de los expertos (anexo 6.)

El total de sujetos seleccionados; que alcanza la cifra de 25 posibles expertos, estuvo compuesto por docentes que laboran en las Educaciones Especial y Primaria, o que han estado relacionados con dicho nivel y otros que trabajan en instituciones de la Educación Superior, en particular los Institutos Superiores Pedagógicos, reconocidos por sus conocimientos y aportes pedagógicos y científicos, así como prestigio académico y profesional.

Transcurrido este primer momento y en concordancia con los indicadores mencionados anteriormente, se tiene en cuenta, en la selección de los expertos, el coeficiente de competencia (k). A los posibles expertos, se les aplica un cuestionario, procedimiento que asume como criterio de medición su autovaloración. Se les pide a los potenciales expertos que fijen su nivel de conocimiento entre uno y diez, en la que a uno le corresponde el nivel mínimo y a diez el máximo. Los coeficientes de conocimiento y argumentación determinados de los expertos se evidencian en el (anexo 7). El resultado de esta operación permite que se tomen como expertos aquellos cuyo coeficiente de competencia oscila entre 0,75 y 1,0; o sea, $0,75 \leq K \leq 1,0$.

El procesamiento estadístico de los datos obtenidos indica que el coeficiente de competencia (K) es alto en 20 de los posibles expertos, al tomar aquellos situados a partir de 0,7. El resto, al manifestarse su coeficiente de competencia durante la evaluación, en los niveles Medio y Bajo, se desestima, dejando de ser considerados al

efecto. Como refleja la información presentada, se consideran como expertos 20 del total de los encuestados; los que se caracterizan por su elevada preparación científico-metodológica y presentan un alto coeficiente de competencia. El coeficiente de competencia de cada experto se define en el (anexo 7.)

En la caracterización de los expertos se destaca la experiencia promedio de 17 años de trabajo. De ellos dos jefas de ciclo cuentan con menos de diez años de experiencia y dos de los directores, que a pesar de tener más de 13 años de labor en el sector, se desempeñan en esa función hace solo cinco años, aunque los resultados de su trabajo avalan la eficiencia del mismo, de los profesores seleccionados 17 han realizado investigaciones sobre la Educación Especial. Entre los datos más sobresalientes están los siguientes:

- ◆ 1 Metodólogo Provincial (Máster en Ciencias de la Educación)
- ◆ 3 Metodólogos Municipales(1 Máster en Ciencias de la Educación)
- ◆ 3 Directores de Escuelas Especiales.
- ◆ 2 Especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación.
- ◆ 3 Jefas de Ciclos.
- ◆ 3 Docentes del centro para escolares con diagnóstico de RDP (1 Máster en Ciencias de la Educación).
- ◆ 2 Profesores del ISPH (2 Doctores en Ciencias Pedagógicas)
- ◆ 3 Docentes y Directivos de Educación General.

De los expertos el 0,1 % ostenta el grado científico de Doctor en Ciencias. El 0,15 % ostenta el título académico de Máster en Ciencias. El resto ostenta el título de Licenciado. El 90,0 %, acumula más 10 años de experiencia en la docencia. Los elementos señalados indican que el conjunto de especialistas considerados expertos estaba en condiciones de emitir criterios y juicios de valor sobre el modelo diseñado. Para ello se les aplicó el instrumento mediante el cual se les solicitó que realizaran una evaluación sobre el conjunto de componentes que conforman la estructura del Modelo y la funcionalidad del mismo, así como la vinculación entre el modelo y la estrategia, para ello se les aplica el instrumento que aparece en (anexo 8.)

Posteriormente se realiza la *evaluación del Modelo y la Estrategia Pedagógica* a partir de siete indicadores. El índice de coincidencia en los señalamientos y en las sugerencias realizadas permite hacer las correcciones pertinentes y elevar el grado de consenso sobre la propuesta. El trabajo con estos expertos consiste en la realización de dos rondas en las que emitieron sus juicios críticos en torno al modelo, de la primera se asumieron recomendaciones y críticas que contribuyeron al enriquecimiento del modelo que se proyecta inicialmente. Al procesar los resultados, los criterios que se emiten los catalogan de Muy Adecuados.

Después de la primera ronda, el Modelo precisa su perfeccionamiento, a raíz de los señalamientos hechos. Es necesario valorar algunos de los elementos que se abordan y revisar la interrelación entre los componentes del modelo, con énfasis en los logros del desarrollo del escolar como subproceso. Respecto a la estrategia se profundiza en las acciones de la misma, su carácter gradual y correspondencia con el fin propuesto.

En torno al principio sugieren que se profundice en cuanto a la particularidad que determina una concepción diferente del proceso de tránsito. Se profundiza, a raíz de sus sugerencias en relación con los logros del desarrollo como componente del Modelo, donde sugieren la inclusión de indicadores sobre todo en la arista pedagógica y de dirección escolar. Como resultado se reestructura la fundamentación del principio que se aporta y el sistema de relaciones de coordinación y subordinación, en los subprocesos que se abordan.

Son coincidentes los criterios en cuanto a la viabilidad para su aplicación, lo que no niega la existencia de imprecisiones en la concepción original del modelo, el que se reestructura en correspondencia con las sugerencias, para un enfoque más integral y desarrollador.

Realizada la corrección a los elementos anteriores, se procede a desarrollar la segunda ronda y procesar los resultados evaluativos que se derivan de la aplicación del método. Los criterios de los expertos manifiestan la existencia de un consenso general, que avala la pertinencia del Modelo y Estrategia Pedagógica en el rango de Muy Adecuado, refieren que la fundamentación del principio es coherente y se ajusta a las posibilidades de los escolares con RDP y que las interrelaciones entre los sub- procesos eran determinantes (anexo 9.)

Los expertos definen como aspectos más logrados:

- Nivel de interrelación entre los componentes del Modelo Pedagógico. (12 MA y 8 BA)
- Nivel de integración entre las dimensiones e indicadores que se diseñan (13 MA y 7 BA)
- Suficiencia del principio propuesto para transformar el problema que se investiga (15 MA, 4 BA y 1 A)

Los expertos consideran que el modelo que se ofrece es una herramienta valiosa para la transformación de los resultados en el proceso de tránsito; que propicia la preparación del docente de las Educaciones Especial y Primaria. Manifiestan que el principio que se aporta permite que se realicen adecuaciones, lo que garantiza un carácter flexible al tránsito a la Educación General. Por otra parte elimina barreras psicológicas, escolares o pedagógicas que pudieron conducir al fracaso del escolar con RDP en su medio escolar anterior.

Aspectos menos logrados:

- Grado de aplicabilidad en la práctica pedagógica. (6 BA, 13 A Y 1 PA)
- Condiciones objetivas para su implementación. (8 BA, 10 A, 1 A, 1 PA)

Se revela por los expertos que es esencial, la preparación de los docentes para garantizar la comprensión del objetivo que se desea alcanzar, en correspondencia con el Modelo Pedagógico y sus componentes, para que ello conduzca al carácter dinámico del proceso de tránsito, en un período menor de 2 años y refieren que resultan indispensable condiciones ambientales, psicológicas, familiares, sociales y pedagógicas sistemáticas. Los criterios antes expuestos posibilitan afirmar que los expertos consultados en relación con el Modelo Pedagógico para el tránsito del escolar con RDP, lo consideran con un enfoque integral, válido para la práctica educativa y social, en medio de las transformaciones que se generan en la Educación Especial.

3. 2. Resultados obtenidos del estudio de caso realizado

La construcción del estudio de caso se realiza por las etapas propuestas por M. Salazar (2008), parte de un estudio de caso cualitativo, múltiple y observacional de acuerdo con las clasificaciones aportadas por M. Colás (1994):

1. ***Identificación del caso:*** Este momento permite identificar el caso que será objeto de estudio, así como la muestra que permitirá obtener la información necesaria para profundizar en el mismo.

2. ***Recopilación de la información:*** Esta etapa se subdivide en varias acciones o sub-etapas:

2.1. ***Profundización inicial del caso:*** Para desarrollar esta acción o sub-etapa se requiere determinar los métodos y técnicas que van a emplearse para profundizar en la muestra seleccionada y los aspectos necesarios para conocer la situación inicial del caso.

2.2. ***Transformación del caso:*** A partir de las regularidades que se detectan en la sub-etapa anterior, se deben decidir las acciones fundamentales que se desarrollarán para lograr la transformación del caso, se destacan las siguientes:

- ***Capacitación:*** a todos los actores implicados en la transformación del caso, a partir de las temáticas que se consideran necesarias para su desempeño y aplicar la propuesta diseñada.
- ***Aplicación de la propuesta concebida para transformar el caso:*** en la medida en que se implementen estas sub-etapas se deberá recopilar la información de cómo ocurre este proceso en la práctica educativa.

2.3. ***Profundización de la situación del caso después de la aplicación de la propuesta:*** Recoge los elementos esenciales de cómo evolucionó el caso y las regularidades de su implementación. En esta sub-etapa se podrán describir los estudios que se realizaron con la aplicación de los métodos de investigación que se seleccionan.

3. Interpretación de la información: Se realiza un análisis de cómo a partir de la situación inicial del caso y de la aplicación de la propuesta, se logra su transformación, y su incidencia en la práctica educativa.

4. Decisiones: Esta se concreta en la medida en que se desarrollan las diferentes etapas de la propuesta, son las decisiones que se toman a partir de la obtención de la información y de los aspectos o elementos que se deben perfeccionar en ella.

5. Comunicación de la información: Se efectúa en los análisis, en la divulgación de los resultados que se alcanzan con la aplicación en la práctica educativa de la propuesta.

Estas etapas, con las sub-etapas permiten profundizar en el caso que se identifica, elaborar la propuesta, aplicarla y valorar sus resultados. Para su comprensión se representa de la siguiente manera (anexo 10.)

En esta situación específica el proceso transcurre de la siguiente manera:

Los resultados que se presentan son la concreción de una labor de más de cinco años, que se ha ido enriqueciendo paulatinamente en los planos teórico y práctico; están sustentados en las transformaciones que la autora ha contribuido a implementar en el proceso de tránsito.

La autora de esta investigación, que se inicia en la profesión como docente de la Educación Especial, en el ámbito urbano, tiene sus primeras inquietudes respecto al tema cuando comienza a laborar en la escuela especial Nguyen Van Troi y en el centro Renato Guitart Rosell y nota las regularidades que se producían en el proceso de tránsito de los escolares con RDP, donde aprecia que las escuelas primarias, a pesar del escolar aprobar académicamente, no lo aceptan por cuestiones del entorno familiar y por representar una carga para el docente en su promoción.

Por otra parte, a pesar del seguimiento de la Educación Especial durante todo un curso, al final los docentes, se negaban a su aceptación; las estructuras de los centros tenían que realizar discusiones con la Primaria para que se aceptaran, etiquetando entonces al escolar porque procedía de la Educación Especial, la

Educación Primaria no controlaba como aspecto priorizado el tránsito, ni se evaluaba con rigor por los directivos, como exigencia en sus resultados.

1. Se identifica como **caso** el proceso de tránsito de los escolares con RDP de la Educación Especial al nivel primario en el municipio Holguín. Para ello se determina quiénes pudieran ofrecer información para la interpretación y valoración de esta situación, seleccionando los siguientes sujetos:

- Niños diagnosticados con RDP que han sido tributarios a la Educación Especial, entre los grados 2do a 4to y cuyas edades oscilan entre 7 y 10 años, diagnosticados en edades que posibiliten el desarrollo del proceso de tránsito.
- Especialistas de la Educación Especial y Centro de Diagnóstico y Orientación, así como Metodólogos de la Educación Especial y Primaria, Directivos y Familias que presentan hijos con el diagnóstico analizado.
- Docentes que laboran o han laborado en algún momento con escolares de la categoría diagnóstica de RDP.

2. **Recopilación de la información.** Para ella se seleccionaron como métodos y técnicas fundamentales:

- Estudio de los escolares diagnosticados con RDP, desde el curso 2003-2004 hasta la actualidad.
- Análisis de los resultados de la orientación, diagnóstico, seguimiento que se realiza en la Educación Primaria por los especialistas del CDO.
- Estudio de los datos estadísticos en relación con el proceso de tránsito a la Educación General.
- Estudio de los expedientes clínicos, psicopedagógicos y reevaluaciones de escolares con RDP.
- Entrevistas individuales y grupales a docentes, directivos, escolares y familias.
- Estudio del programa de Educación Especial para los escolares con RDP.
- Estudio de los aportes teóricos y orientaciones que sustentan la atención a escolares con RDP, lo que incluye el plan de desarrollo de la especialidad.

- Correlación entre las informaciones obtenidas con los diferentes sujetos de la muestra.
- Revisión de documentos que norman el trabajo de la escuela Renato Guitart Rosell en la atención a los escolares con RDP: Planificación Integrada, estrategias de Intervención, proyección del trabajo y otros.

El estudio de los documentos referidos anteriormente, su análisis y profundización permiten determinar elementos esenciales de la caracterización de los escolares con RDP, es necesario entonces, describir sus **características psicológicas**, como resultado también de la experiencia acumulada por la autora y que posibilitan fundamentar la definición de RDP, entre las que se destacan como positivas su disposición de enfrentamiento al diagnóstico, su desarrollo en grupos para la socialización, el cambio que logran a partir de la influencia docente y pedagógica en los procesos psíquicos de forma conjunta con los especialistas.

En otra dirección se manifiesta la necesidad de mayor tiempo para percibir y procesar información, por el déficit en el desarrollo de habilidades en la planificación y organización mental, dificultades para la atención ante determinadas tareas, en relación con el aspecto operacional con predominio de respuestas situacionales e irreflexivas.

Bajo nivel de formación de conceptos, entre otras características asociadas al diagnóstico que presentan, destacándose la baja tolerancia a las frustraciones y el laceramiento que se produce en su autoestima como resultado del rechazo en ocasiones, dentro del centro escolar en el que se diagnostica y al que debe retornar. Las **particularidades pedagógicas** que se manifiestan son la capacidad potencial de aprendizaje, la cual se refleja en la solicitud, utilización y transferencia de la ayuda. Son capaces de orientarse en tareas sencillas y de alcanzar éxito en condiciones de una planificación adecuada de la educación y la enseñanza, lo que les posibilita alcanzar una mayor productividad en el aprendizaje. Asimilan contenidos si se propicia en ellos un ambiente pedagógico adecuado y se apoya el proceso con recursos técnicos y metodológicos y desarrollan habilidades físicas y de socialización.

No obstante evidencian lentitud en su aprendizaje; inciden en ello algunas áreas más que otras, falta de organización en la actividad docente, acciones impulsivas, pobre desarrollo de los mecanismos de regulación y no se orientan hacia un objetivo final, disminución de la capacidad de trabajo y dependencia cognoscitiva.

Se refieren además como **rasgos distintivos en el contexto socio-familiar y afectivo**, los que a continuación se mencionan: es posible lograr sentido de compromiso si se trabaja con las familias para enfrentar procesos como el de tránsito y colaborar en actividades del centro escolar y en función del aprendizaje de su hijo.

Por otra parte proceden de familias incompletas o extendidas en algunos casos, con influencia educativa variada y alterna, aplicación de inadecuados métodos educativos, lo que no propicia en ocasiones fortalecer el aprendizaje; familias con un nivel cultural elemental o bajo, condiciones económicas desfavorables; en el orden afectivo se evidencia inmadurez afectivo-volitiva y de su actividad en general, pobre estructuración de los mecanismos de reflexión, lo que se aprecia en que no siempre establecen una correspondencia adecuada entre sus reacciones afectivas y los resultados de sus actos intelectuales.

Las escasas representaciones en relación con el mundo circundante, les dificultan la elaboración de un plan previo, al ejecutar las acciones, elegir los medios necesarios, valorar soluciones, por lo que asumen decisiones rápidas, que no garantizan el éxito y la conducta que expresan es por ensayo o error. Predominio de intereses lúdicos sobre los cognoscitivos, aunque no se descarta la presencia de intereses escolares cuando se les estimula y se adaptan los medios a sus posibilidades intelectuales individuales.

2.1. **En la profundización inicial del caso:** Incluye esta etapa la revisión de datos estadísticos y la precisión de resultados del trabajo. A partir del curso 1997-1998, la realidad de la práctica educativa evidencia que la problemática de la atención a los escolares con RDP no está resuelta. Por lo que se profundiza y se identifican las siguientes situaciones:

- En los escolares diagnosticados con RDP se evidencia en sus factores causales un marcado

abandono pedagógico y familiar.

- En la labor de seguimiento del CDO a la Educación General se evidencia un número significativo de escolares que no vencen el currículo o presentan serias dificultades en el nivel de aprendizaje y que finalmente son tributarios a la Educación Especial, muchos a la categoría de RDP.
- Los datos estadísticos revelan que aunque disminuye la cifra de escolares con RDP en la Educación Especial, Holguín continúa como provincia tributaria a esta especialidad.
- En los expedientes de los escolares se evidencian insuficiencias en la proyección de las estrategias de intervención, para priorizar las direcciones principales en su atención educativa, lo cual continúa como insuficiencia a partir de la labor del CDO.
- Las entrevistas grupales e individuales revelan que la preparación de los docentes en la atención a la diversidad desde la Educación General no es suficiente y que no siempre la preparación de los de la Educación Especial es la óptima, al ser profesionales en formación.
- Los programas, a pesar de ser los mismos de la Educación General, requieren de adaptaciones en la escuela a la que arriban los escolares, por el deterioro marcado que presentan en su nivel de aprendizaje y desarrollo, lo que hace que curricularmente se afecte su nivel integral.
- Los estudios teóricos, a pesar de dirigirse a la profundización en la categoría de RDP, no definen vías para su atención educativa, lo que contribuiría en la práctica a proporcionar la eficiencia en la misión de dicha categoría diagnóstica.
- La correlación de las fuentes obtenidas, indica que son insuficientes los resultados que se alcanzan en esta área, a partir de la correlación de fuerzas para la integración a la Educación General.
- En la revisión de los materiales y documentación del centro se evidencia que aún la proyección de acciones no es coherente, en aras del desarrollo del escolar por áreas de intervención, en correspondencia con sus necesidades individuales de desarrollo.

En las entrevistas a Metodólogos, familias, directivos, docentes y escolares, con la intencionalidad que se refleja en cada caso se derivan los siguientes resultados (anexos 11 al 14.)

Los **docentes** refieren la importancia de conducir el desarrollo del proceso de tránsito de forma planificada y no espontánea o fragmentada en los escolares con estas características para su inserción social y desarrollo integral, conocen los documentos que norman el desempeño para esta categoría diagnóstica. Manifiestan que se han ejecutado acciones para conducir a la calidad, pero faltan elementos para un mayor alcance de estos propósitos que se deben lograr a partir de las prioridades para la educación. (anexos 11 y 12.)

Definen que el ingreso a la escuela especial para estos escolares, debe realizarse entre los 7 y 9 años con énfasis en el grado 2°. Para alcanzar este propósito, hay que resolver el problema de la repitencia en la escuela primaria, más de una vez, lo cual atenta contra la composición de la matrícula y el tránsito, la primera no es más que el estudio global que se realiza en un centro escolar en forma de caracterización de forma grupal e individual, que se afecta al mantenerse durante más de dos años el escolar en la Educación Especial, pues indica insuficiente calidad del proceso de tránsito.

Refieren que la escuela especial también tiene que lograr mayor eficiencia en su gestión educativa, para resolver dicho problema, con la aplicación consecuente del enfoque de atención integral, el cumplimiento de las funciones y misión la Comisión de Apoyo al Diagnóstico, del Centro de Diagnóstico y Orientación en el desempeño de la labor como centro metodológico para la función preventiva. Además del trabajo científico-metodológico y de superación que debe realizar cada institución para dar respuesta a las necesidades educativas comunes, individuales y especiales de los escolares.

Como resultado del instrumento que se aplica, se constata además que cuando la orientación y seguimiento son eficientes, no es necesario el ingreso a la escuela especial, sin embargo, algunas veces pasan a la escuela especial después de haber repetido incluso en más de una ocasión el mismo grado. Todo lo anterior resulta significativo si se considera que el tiempo de permanencia como promedio en esta especialidad es de

dos cursos, porque implica deterioro en el aprendizaje, desfasaje en edad y diseño de adaptaciones curriculares para el vencimiento de los objetivos por cada escolar.

Definen como interrogante lo que se relaciona con la desaparición de las escuelas de esta especialidad, lo cual debería ocurrir dentro de un determinado período de tiempo con la implementación de las líneas directrices y la estrategia de tránsito, y la elevación de la calidad de la Educación General, por lo que las escuelas de esta especialidad devienen en centros de recursos para la atención a la diversidad de escolares en la Educación General.

Para ello se hace necesario la atención pedagógica en las esferas inductora y ejecutora de la personalidad de manera que desde la concepción del algoritmo de trabajo de la escuela primaria se logre su desarrollo integral y aparejado a lo cognitivo se cumpla el principio de su relación con lo afectivo en escolares con RDP.

Al respecto no se alcanzan los resultados que se desean en los aspectos siguientes:

- No se aprovechan todas las potencialidades del estudio de la composición de la matrícula por parte de las diferentes estructuras y niveles de dirección, lo que repercute en el diseño de estrategias de intervención efectivas y en la proyección de acciones coherentes y a corto plazo para el tránsito del escolar con RDP.
- Insuficiencias en la implementación de las adaptaciones curriculares.
- La esfera inductora de la personalidad de los escolares no se estudia suficientemente.
- Es insuficiente la preparación de los docentes en cuanto a una herramienta que le propicie indicadores para el tránsito del escolar y la atención a la diversidad desde la escuela primaria.

Los docentes consideran positivo el tránsito, siempre que el diagnóstico que se revele en la Educación Especial sea el de RDP, porque en ocasiones se produce el cambio de diagnóstico para Retraso Mental Leve en el proceso de reevaluación de los Centro de Diagnóstico y Orientación en el centro escolar. Significan como barreras principales la no aceptación de la primaria por diferentes causales, la insuficiente creación de condiciones para que este se produzca; refieren que la escuela especial es capaz de aportar recursos al resto

de las educaciones, por su preparación para el diagnóstico y la intervención oportuna. Consideran que la mayoría de los fracasos escolares, se deriva de inadecuados tratamientos pedagógicos, que devienen en rechazos escolares y múltiples consecuencias. Su criterio es que el nivel más efectivo para que se produzca el tránsito es el primario.

Los **Metodólogos** señalan que es importante la concepción del proceso y sus resultados, lo que revela el desarrollo de las educaciones en general. Conocen las características que deben regular su ejecución en correspondencia con las exigencias para la Educación Especial en el territorio y a nivel del MINED.

Las principales insuficiencias que advierten se dirigen al claustro de docentes que no siempre responde a las necesidades de los escolares, al insuficiente tratamiento desde la estrategia de intervención y a las causas que originan su diagnóstico. Puntualizan que las vías que aplican los centros educacionales para capacitarlos en las formas de atención a la diversidad aún son insuficientes, por lo que en este sentido es necesario profundizar en la concepción de temas hacia esta dirección.

Las estructuras no realizan el seguimiento oportuno a la planificación y desarrollo del proceso de tránsito, a partir del expediente de tránsito del escolar, lo que deja a la espontaneidad la toma de decisiones para incorporarse a la Educación General. Las causas que le atribuyen a ésta problemática están dadas en que no se valoran los logros del desarrollo integrales, estos sólo se dirigen fundamentalmente al área pedagógica, por lo que se precisa lograr que en la investigación se aporten en el orden teórico y práctico vías para garantizar la adecuada funcionabilidad del proceso en este sentido.

Al profundizar en los elementos que tienen en cuenta para determinar que un escolar está listo para el tránsito, señalan el cumplimiento de los objetivos curriculares correspondientes al grado como idea principal, en menor medida, se refieren a la maduración de los procesos psíquicos, la conducta del escolar y los elementos planteados en el diagnóstico especializado dado por el equipo del CDO. Muchos refieren que los

padres se amparan en cuestiones económicas al favorecerse con el régimen seminterno en la Educación Especial, una atención más directa y cercanía a su hogar en algunos casos, para que su hijo no transite.

Los directores y jefes de ciclos entrevistados coinciden con las ideas referidas anteriormente. Poseen dominio del Plan de Desarrollo de la Especialidad de RDP que regula la conformación del proceso, con énfasis en los que cuentan con mayor experiencia en esta práctica educativa. Definen desde su centro acciones en correspondencia con las etapas del proceso de tránsito, sin explotar todas las vías para que accedan a su institución, familias y docentes de otras educaciones en aras de un mayor dominio del diagnóstico que se aborda. La causa principal se deriva desde la propia elaboración de la estrategia que es formal y no se define a partir de las especificidades de cada centro en particular. Refieren que les falta en la práctica cómo proceder en el momento final del tránsito, porque no existe la exigencia que plantee, desde lo pedagógico, que no siempre es respetado, qué exigencias se deben lograr en este y otros componentes, por lo que es difícil esta decisión para la escuela, la familia y el escolar.

Los entrevistados revelan otras carencias, que atentan contra el tránsito en la praxis educativa del territorio, al no contar con la herramienta que les ofrezca otros modos de actuación. Ello indica que en las condiciones actuales no se aprovecha el resultado de las etapas y el seguimiento en función de las decisiones resultantes.

Como producto del método aplicado, se aprecia que no es suficiente el conocimiento que sobre la categoría de RDP se posee para su abordaje en la práctica y cumplimiento del fin que se propone, independientemente de algunos referentes teóricos (anexo 11.)

Los directivos indican que las barreras se manifiestan en el tránsito a la Educación General en lo referente a la capacidad en las aulas de las escuelas correspondientes, insuficiente preparación de los escolares para enfrentar las exigencias actuales de la Educación General, insuficiente preparación de los docentes para enseñar exitosamente a escolares de aprendizaje lento, inadecuada actitud de los Consejos de Dirección, rechazo a la escuela de destino por parte de los escolares y sus padres, no correspondencia de la edad con el

grado, aspectos asociados a cuestiones de concientización de los agentes educativos y recursos que se deben poner a disposición de los escolares (anexo 11.)

Los escolares en un 100%, en el resultado de la entrevista realizada revelan que para ellos la escuela especial es un centro en el que se sienten a gusto, comparten con sus compañeros de grupo y docentes. En muchos casos les resulta difícil retornar a la escuela anterior porque refieren que no les gusta. Al plantear el por qué necesitaron la ubicación en este centro de la Educación Especial, manifiestan que en el centro anterior no aprendían, lo que revela que no asocian su ubicación al diagnóstico dado por el equipo del CDO o a otras causas. Es significativo destacar que la mayoría, al comenzar en la Educación Especial, no conocen que su ubicación es transitoria ni el período en el que deben transitar. Conocen el centro al que deben incorporarse, pero no hablan de la familia como parte del proceso, refieren que si aprenden las asignaturas priorizadas vuelven a su centro de origen (anexo 13.)

Refieren que cuando transitan a la Educación General, sienten que les es difícil adaptarse al medio escolar, aunque lo hacen con un nivel de aprendizaje superior y reciben el seguimiento por dos cursos de los docentes de la Educación Especial. No obstante, existe resistencia en el nivel de aceptación de los docentes de la Educación General, aunque no se tiene conocimiento de índices de retorno a la Educación Especial.

El 100% de **los padres y/o madres** dirigen su atención al tratamiento que se les ofreció en la Educación Primaria antes de ir a la Especial, el que consideran no fue suficiente para garantizar el aprendizaje, muestran confianza en la solución de las dificultades en el nuevo contexto educativo de la Educación Especial. Sienten, en algunos casos, rechazo hacia el tránsito a la escuela primaria, por lo que requieren de preparación y concientización en esta arista.

Sólo se realizan acciones dirigidas a escuelas de Educación Familiar para orientarlos en el proceso de tránsito, por lo tanto la orientación la reciben en determinados momentos del curso y no con carácter sistemático, piensan que deben existir vías que potencien el desarrollo del proceso con un carácter más dinámico,

sistemático y desarrollador. Es evidente en su diálogo que no siempre son considerados agentes socializadores y activos en la transformación del estado del escolar para que se integre adecuadamente. Revelan como necesario el apoyo de especialistas para la transformación de determinados elementos de la personalidad que pudieran verse afectados en el escolar como resultado del diagnóstico y por la frustración que en ellos provoca este resultado (anexo 14.)

Estos argumentos deben tenerse en cuenta para garantizar las influencias educativas sistemáticas, en aras de generar cambios cualitativos y cuantitativos superiores. Evidentemente los resultados que se derivan de la aplicación de los métodos, demuestran la inexistencia de una serie de condiciones objetivas y subjetivas e incoherencias, que devienen en insuficiencias en la ejecución del tránsito del escolar.

Es importante entonces reflexionar, en torno a las características de la Educación General cubana actual sobre la base del modelo de la Educación Primaria, abordar sus fines y objetivos, profundizar en la caracterización del escolar por momentos del desarrollo, en la dirección pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo metodológico, el papel de la familia y la comunidad en el proceso educativo y en este contexto fundamentar los modelos actuantes y proyectivos de este nivel.

Por otra parte al hacer coincidir las informaciones recopiladas en la revisión de los datos estadísticos y las entrevistas a profundidad a los diferentes actores implicados se determinaron como regularidades que:

- Existe conocimiento de determinadas particularidades de los escolares con RDP por los agentes educativos, sin embargo, no existe correspondencia entre el nivel de desarrollo en conocimientos que adquieren en la Educación Especial y el que adquieren en la Educación General, lo que hace que se tengan que reestructurar los programas, lo que afecta el tránsito inmediato y su calidad.
- Muchos de los escolares diagnosticados con RDP presentan serias dificultades en el alcance de los objetivos, en correspondencia con el grado en que se encuentran.
- Resultan insuficientes las herramientas de trabajo para los docentes, directivos y familias en la

atención a los escolares con RDP que propicien eficiencia en los resultados, desde sus carencias en el orden teórico.

- Las técnicas establecidas para el diagnóstico de RDP no se reelaboran para garantizar mayor efectividad en el diagnóstico.
- Se evidencia bajo nivel motivacional de la familia para recibir la capacitación como agente educativo.
- El accionar de los factores educativos aún es insuficiente para garantizar la atención educativa del escolar con RDP en función de la integración a su entorno.

2.2. Para la transformación del caso:

Los resultados obtenidos en la práctica conducen al enriquecimiento de la teoría, donde se encuentran regularidades valoradas anteriormente, lo que da lugar a la necesidad de elaborar el Modelo y Estrategia Pedagógica.

A partir de las regularidades detectadas se elabora el Modelo y Estrategia Pedagógica para el tránsito de los escolares con RDP a la Educación General. Estos parten de la redefinición del concepto RDP, así como las variables, dimensiones e indicadores para el tránsito y el desarrollo de acciones estratégicas para su implementación. Se presenta y valora la Estrategia Pedagógica propuesta. Se analizaron todos los aspectos y se sometieron a consideración crítica; de forma general fue evaluada positivamente.

La introducción del Modelo Pedagógico mediante la Estrategia Pedagógica, se realiza en el centro Renato Guitart Rosell y centros de la Educación General que tributan escolares a ella, en escolares, docentes y familias del primer ciclo, que es en el que se debe fomentar el proceso de tránsito para su efectividad. Se decide partir de este centro escolar, por ser el que tradicionalmente cuenta en su matrícula con la categoría diagnóstica, independientemente de que las acciones se implementaron también en otros centros de tránsito, de la Educación Especial y en la Educación Primaria. Se escogen por ser centros que cuentan con las

posibilidades de aplicación de la propuesta a partir de las condiciones materiales y docentes para la instrumentación de dichos cambios.

Es significativo destacar que los directivos, docentes y familias de este contexto que se refiere, evidencian disposición hacia la implementación de la propuesta por considerar que contribuiría al fortalecimiento del proceso de tránsito y como consecuencia a la consolidación de componentes del proceso docente-educativo.

Una peculiaridad significativa lo constituye el hecho de estar ubicados en dicho centro, profesionales en formación y docentes que desarrollaban su proceso de investigación para culminar estudios y Maestrías en Ciencias de la Educación, en su generalidad en temáticas afines con este proceso de tránsito, lo que de hecho propició la implementación de la estrategia, en plena consonancia con el resto de las investigaciones.

Para implementar la Estrategia Pedagógica y transformar el proceso de tránsito de los escolares con RDP, se determinaron las siguientes acciones:

- Capacitación.
- Aplicación de la Estrategia Pedagógica.

Para iniciar la capacitación se identificaron los segmentos fundamentales a preparar:

- Directivos, docentes, metodólogos de ambas educaciones.
- Familias y escolares con diagnóstico de RDP.

La superación diseñada incluyó temas como:

- Particularidades del escolar con RDP.
- Influencia de la familia y otros agentes educativos en el proceso de tránsito.
- Etapas que definen el proceso de tránsito y su concepción general. Planes de Desarrollo de RDP.
- El aprendizaje. Sus particularidades en el escolar con RDP.
- La conformación de la estrategia de tránsito.
- La atención a la diversidad.

Estos temas se desarrollan sistemáticamente, durante los cursos que se mencionan en la presente investigación y se perfeccionaron en correspondencia con las necesidades del territorio. Se desarrollaron talleres, sesiones de preparación, debates, conferencias, balances del trabajo en diferentes contextos con la participación de los docentes de la Educación General; en la medida en que se fomentaba su desarrollo, los docentes valoraban la importancia de lo que se proponía, para garantizar que contaran con herramientas para el trabajo individualizado o personalológico.

Las recomendaciones que se realizan se relacionan con la necesidad de realizar actividades prácticas y tener acceso a la bibliografía, lo que sirve de base para conformar la estrategia y otras recomendaciones que se analizan en el procesamiento de los resultados.

La implementación de la Estrategia Pedagógica en los escenarios de aplicación que se diseñan al efecto, de hecho provoca en los docentes alguna resistencia, como todo elemento nuevo que se desea introducir para transformar la realidad objetiva. Además por la amplitud de las variables, dimensiones e indicadores que se proponen para la solución del problema, en concordancia con lo fundamentado en el Modelo Pedagógico, no obstante se logra la aceptación, a partir de la labor de intercambio permanente y la explicación a los implicados del fin de propuesto y sus objetivos esenciales.

Las ideas fundamentales que se obtiene con el instrumento que se refleja en el (anexo 15), están dirigidas a que se tenga en cuenta en la concepción del Modelo y Estrategia Pedagógica la fundamentación e ilustración de los contextos que influyen en el tránsito del escolar. Refieren que las vías para potenciar su ejecución en la práctica deben tener en cuenta la especificidad de cada centro, para adaptarlo a las necesidades individuales. Ello posibilita que en el proceso de interacción con estos agentes para la aplicación de la estrategia, se obtuviera el consenso en la institución educacional, proceso en el que la autora forma parte como metodóloga vinculada a esta tarea durante más de diez años en su labor profesional. Se hace imprescindible orientar el

trabajo hacia el perfeccionamiento del proceso para demostrar la viabilidad y ventajas de la Estrategia Pedagógica como una posibilidad más en las amplias perspectivas de este componente.

Se produce entonces el diálogo e intercambio de diversas formas, donde se involucran los docentes, directivos, padres, otros agentes y componentes del proceso, dirigido a estimular el empleo de los diferentes espacios en la institución educativa para fortalecer el tránsito con un enfoque integral y dinámico-socializador.

Como parte de la estrategia se dirigen las acciones a las direcciones que se planifican, que se concretan en la preparación científico metodológica de docentes y directivos con el fin de implementar acciones para dirigir y orientar el proceso de tránsito para los escolares con RDP, desde los postulados socio histórico-culturales, en la preparación de la escuela y orientación pedagógica a la familia para el desarrollo de acciones educativas con estos escolares, introducción de acciones que integran el sistema de influencias educativas y puesta en práctica acciones de superación a través de la estrategia educativa de la escuela primaria y especial para la calidad del tránsito.

Con la puesta en práctica de las acciones en sus diferentes variantes, se materializa la estrategia y se contribuye a la capacitación de los docentes en la atención a los escolares con RDP, tiene como referente el diagnóstico que se realiza inicialmente. Se hace necesaria la aplicación de variadas formas en el desarrollo de los temas planificados en correspondencia con el fin y a partir de las particularidades de los docentes tanto en la Educación Especial como en la Educación General, al considerar la influencia de ambas en el proceso de tránsito y por la implicación de ello para la integración de las educaciones. Ello permite la remodelación de acciones de la estrategia para concretar su versión final.

Entre las principales regularidades que se constatan en esta sub-etapa están:

- Existe disposición y comprensión de los agentes implicados para transformar el proceso de tránsito.
- La capacitación resulta de vital importancia, esta debe ser una prioridad de trabajo, donde se tengan en cuenta las necesidades tanto de la Educación Especial como General.

- ✦ Se evidencia una mejor comprensión de la concepción de la atención educativa al escolar con RDP, ello repercute en la calidad integral del proceso.

2.3: **Profundización de la situación del caso** después de la aplicación de la estrategia.

Como resultado se fortalece el vínculo entre los especialistas, el consejo de dirección y los docentes en el conocimiento de las particularidades de cada escolar, en el dominio de su caracterización integral y en el diseño de las estrategias de intervención más coherentes para su desarrollo. Los niveles se pueden considerar superiores en la interrelación de la escuela con la familia, para garantizar la concientización del proceso, lo que por lógica favoreció la disposición para la ejecución de las etapas de la estrategia de tránsito.

Se cuenta además con la colaboración del Centro de Diagnóstico y Orientación en función del desarrollo de temas a ambas educaciones dirigidos a las formas de atención a la diversidad de escolares, al estudio de casos como fuente principal para aquellos que no acceden a niveles altos en el aprendizaje y en los que se hace necesario profundizar en sus causas y en la concreción de las estrategias pedagógicas correspondientes a cada caso en particular.

Se concretan acciones de familiarización de los escolares en diferentes actividades de la Educación General, lo que propició la profundización en relación con el comportamiento individual en rendimiento, relaciones interpersonales, asistencia y nivel de relación de la familia con el contexto escolar, el que se mostraba, sin dudas, en un nivel cualitativamente superior de desempeño.

Se contextualiza para cada escuela que asume el tránsito como misión, qué particularidades podían generalizarse de este proceso y cuáles devenían en modificación a partir del diagnóstico de sus escolares, independientemente de que el objetivo del trabajo sólo se dirigía al centro de atención a aquellos con RDP.

Los escolares, como parte de la influencia educativa integral, muestran niveles superiores de socialización, independencia, dominio del período en que debían encontrarse en dicho centro con influencias especiales.

Incluso se manifiesta coherencia mayor en los componentes que como parte de los logros del desarrollo que debían alcanzar, relacionados con el alcance pedagógico y con otras esferas de la personalidad.

La aplicación de las actividades se hace efectiva gracias a la institución educativa, la que se erigió en un factor básico indispensable para el logro del objetivo propuesto de forma armónica con el resto de los componentes.

Se solicita a la familia que, teniendo en cuenta las vías que se emplean para su preparación participaran en escuelas de padres, que asumieran en este componente las disposiciones que al respecto se establecen de acuerdo con nuevos documentos del MINED. Se incorporaran a los activos y otras propuestas de acciones, lo cual resulta un tanto complejo por las características que evidencian los padres de la Educación Especial y las conductas que presentan ocasionalmente. Se trata de persuadir y atraer a los padres para que su accionar se convirtiera en positivo y desarrollador ante las necesidades y oportunidades de sus hijos.

Todas las acciones que se instrumentan deben contribuir a que se produzca el tránsito en los plazos previstos, con la calidad requerida y sin retorno a la Educación Especial, con el fortalecimiento de los componentes que se afectan y la implicación social de los responsables de materializar dicha actividad, en el sistema multifactorial de influencias educativas, fenómeno que de hecho se comienza a manifestar y que constituye la demostración de lo que se puede lograr en materia de calidad del proceso.

Como resultado se refiere por los docentes una tendencia a la disminución de la matrícula y la edad de ingreso se ha concentrado entre 7 y 9 años, aunque en algunos casos ello no se logra, por la falta de un diagnóstico oportuno. Existen escolares que ingresan en la Educación Especial después de haber cursado el 2º grado en la escuela primaria e incluso algunos comienzan por la etapa de aprestamiento para lo cual se definen como causas el abandono pedagógico y social, lo que requiere comenzar por exigencias curriculares por debajo de su grado y hace que al llegar a 4º posean el nivel de competencia curricular no acorde a las

exigencias básicas del ciclo, ello se debe a una inadecuada proyección de estrategias de intervención entre otros elementos que conducen a desfases en el vencimiento del currículo del grado correspondiente.

Siendo coherente con los fundamentos de la Educación Especial y las nuevas transformaciones que se generan en este contexto, en que el tránsito y su calidad son prioridades que deben cumplirse como parte de las exigencias actuales, se concretó el Modelo Pedagógico con una concepción integral para contribuir al enfoque de nuevas ideas en dicho proceso, lo que marcó el desarrollo y diseño de las variables, dimensiones e indicadores para el escolar, lo que generó cambios sustanciales en comparación con lo que se mostró en los momentos precedentes a la aplicación de la propuesta.

Ello se evidencia en los resultados del instrumento final, que corrobora la variación positiva en el desarrollo del objeto de estudio, en relación con la calidad alcanzada en la ejecución del tránsito, con el respectivo cumplimiento de cada una de las etapas diseñadas y la disminución del tiempo de permanencia en cada uno de los casos en la Educación Especial.

Se demuestra lo que se refiere anteriormente en el conocimiento que manifiestan los docentes y directivos, incluyendo metodólogos de las educaciones en relación con las vías, métodos, alternativas y recursos que se pueden emplear para favorecer el desarrollo del escolar con RDP desde la Educación General y en la Educación Especial, como parte de la atención a la diversidad. Quedaron preparados los agentes a partir de las acciones de la estrategia que se plantea en el papel que desempeñan en la ejecución del proceso y el nivel de compromiso que deben asumir en correspondencia con ello.

Los directivos, en la instrumentación final, demuestran contar con argumentos superiores para el enfrentamiento a criterios de la Educación General. Para ellos la estrategia ofrecida desde la concepción de la estrategia de tránsito viabiliza el normal y eficiente progreso de la integración educativa. Los indicadores aportan en este sentido una herramienta esencial para la realización o culminación de la actividad a la que se refiere la presente investigación.

En las entrevistas que se realizan a la familia, se comprueba la adquisición y concreción de elementos prácticos que le posibilitan asesorar el aprendizaje de sus hijos, concientizarlos de la importancia del retorno a la Educación General y contribuir desde sus opiniones en las escuelas de Educación Familiar a que el resto de las familias en las que no se logra con efectividad y operatividad el objetivo, se dirijan a la creación de condiciones elementales para este fin, teniendo en cuenta las manifestaciones que se evidencian en el tránsito como momento final.

Los resultados son positivos al término de la aplicación del Modelo y la Estrategia Pedagógica para la calidad del proceso de tránsito, lo que comprueba la significación de su concreción práctica con el Principio de Contextualización Integrativa y Adaptabilidad, en escolares con diagnóstico de RDP del nivel primario. Se evidencia un ascenso en el comportamiento de los elementos valorados durante el proceso investigativo. Se refleja la viabilidad del Modelo Pedagógico propuesto para favorecer el proceso de tránsito desde el primer ciclo, el que se considera el período idóneo para asumir este reto, en aras de contribuir a elevar su calidad.

En el orden cualitativo es significativo destacar los siguientes elementos: un nivel de preparación superior para el enfrentamiento a la diversidad, a partir de herramientas pedagógicas, concientización de la familia como agente en el proceso educativo, mayor integración centro escolar-familia- escolar, derivado de la sistematicidad en la intervención educativa, acciones con enfoque personológico, individualizado, organizado y planificado, una visión superior en la planificación, organización, seguimiento y desarrollo del tránsito.

El resultado que se plantea no significa en modo alguno que de solución a todas las insuficiencias que pueden originarse en el proceso de tránsito, pero si denota las potencialidades para contribuir a su desarrollo integral y dinámico, manifestación que tiene su máximo alcance en la integración educativa que se produzca como resultado de la disponibilidad de recursos humanos, materiales, didácticos, pedagógicos que se pongan a disposición de los escolares en esta etapa de la vida. En lo que a validez de los resultados de la aplicación empírica se refiere, se evidencia cambio en las dimensiones social, familiar, pedagógica y curricular.

En el componente social, es perceptible cómo el Modelo conduce la integración de factores sociales, genera cambios en el estado de conciencia de las personas, hace reflexionar en torno al papel que le corresponde a cada factor interactuante, sensibiliza en el desarrollo de acciones educativas más integrales y coherentes.

En lo familiar aporta elementos a la familia para un adecuado tratamiento al diagnóstico de sus hijos, en la socialización que se debe lograr entre ellos y el apoyo en el aprendizaje, aunque este se signifique a partir del nivel cultural que poseen los padres.

En el ámbito pedagógico propicia al docente una atención más personalizada por el hecho de que lo provee de recursos, enfatizando en los logros del desarrollo que debe alcanzar en correspondencia con las exigencias para el tránsito. En lo curricular orienta el trabajo hacia aristas a priorizar en el tratamiento al escolar.

Resulta evidente la funcionabilidad de la propuesta en el contexto de aplicación, lo que advierte la posibilidad de su contextualización, en escenarios de similar naturaleza, como los centros de la Educación Especial para otros diagnósticos en los que constituye una misión el tránsito como parte del objeto social, lo que ofrece valor al producto para el logro de este propósito y alta significación educativa. No obstante, es válido destacar que requiere de la creación de condiciones de integración entre las educaciones para que el accionar sea simultáneo, coherente y necesita de la creación de espacios para su socialización.

Se pueden abordar además, como resultados de la aplicación de la estrategia:

En el orden familiar:

- El nivel de concientización es superior, lo que se evidencia en la aceptación por la familia del proceso.
- La vinculación de la familia a la escuela se muestra diferente, así como su preparación, lo cual se evidencia en los intercambios que con ellos se realizan.
- No obstante la declaración del aprendizaje como prioridad máxima desde el entorno familiar, para elevar la calidad en la integración del escolar, resulta aún deficiente en algunos casos.

En el contexto escolar:

- Se evidencian diferencias en la concepción del entorno escolar para la solución de algunas necesidades de aprendizaje del escolar.
- Mayor sistematicidad en la realización de acciones educativas para la calidad del tránsito.
- No obstante es insuficiente en algunos casos el nivel de seguimiento de la Educación General.

En la calidad del tránsito a la Educación General:

- El tiempo en que transita el escolar disminuye, a partir del diagnóstico temprano y oportuno.
- Existe un mayor control de las estructuras de la Educación Especial hacia los resultados de este proceso. Se alcanza coherencia en su intervención educativa.
- Se cumple con el pronóstico de tránsito proyectado desde el comienzo del curso.
- Constituye una prioridad de la Educación Especial el tránsito de los escolares con RDP.

En la preparación de los docentes que generan la influencia educativa en cada escolar:

- Se definen las acciones a cumplimentar, a partir del papel que desempeñan en el tránsito.
- Se mantiene el seguimiento desde la Educación Especial a la evolución del aprendizaje e integral de cada escolar.
- Se demuestra una mayor integración entre los agentes que se responsabilizan con el proceso.

En los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico:

- Se evidencian cambios en el desarrollo del componente afectivo, que se manifiestan en la aceptación y comprensión del tránsito, formas de actuación, disposición ante los retos y en la expresión de sus ideas con mayor espontaneidad e incorporación a las actividades de la Educación General.
- Se aprecia una conducción diferente ante el proceso docente educativo y sus exigencias como muestra del nivel de aprendizaje que alcanzan y un nivel de satisfacción superior de forma general.
- Mejoramiento en el sistema de relaciones que establece el escolar con su familia como resultado del sistema de acciones en función de la integración entre los agentes educativos.

Se declaran en la especialidad de Retardo en el Desarrollo Psíquico los *avances* siguientes:

- Diagnóstico oportuno de los escolares nuevos ingresos.
- Cumplimiento del pronóstico de tránsito y su incremento hacia la Educación General.
- Decremento de los escolares desfasados y de la matrícula en la especialidad y del tránsito a oficios.

3. Interpretación de la información: Al analizar el caso en la profundización inicial se identificaron insuficiencias que afectaban la atención a los escolares con RDP, lo que se refleja en los datos ofrecidos en esta etapa. Sobre esta base, se estructuró el Modelo Pedagógico y la estrategia de capacitación.

El análisis de la situación del caso después de aplicado, evidencia regularidades que muestran elementos positivos de transformación. Se considera que su aplicación es válida para la intervención, atención y seguimiento de los escolares con RDP. Resulta positiva además la investigación en el contexto natural del escolar, las variables, dimensiones e indicadores y los conceptos redefinidos en la investigación.

Se considera que la estrategia posee características que demuestran su validez como la *variabilidad* y *carácter flexible* que se manifiesta en la posibilidad de transformación de las acciones de acuerdo al entorno educativo en correspondencia con las exigencias planteadas y la *transferencia* evidenciada en la capacidad que brinda a docentes y directivos para adecuar a nuevos contextos las sugerencias que se aportan y en la posibilidad que ofrece para la aplicación al proceso formativo integral en disímiles diagnósticos.

4. Decisiones: Los resultados y consideraciones que se valoran con anterioridad permiten ofrecer evidencias positivas de validez del Modelo Pedagógico y la Estrategia Pedagógica, que se perfecciona en la medida en que se interactúa con los agentes educativos implicados.

5. Comunicación de la información: Se concreta en las diferentes etapas y sub-etapas del estudio de caso. Se realiza en la interacción con los especialistas, docentes, escolares, padres, tanto para analizar las regularidades, como para la valoración crítica de la Estrategia Pedagógica y divulga en diferentes actividades, eventos, balances, activos y acciones realizadas concretamente en el territorio.

Se aprecia la coherencia con el Modelo teórico porque ambos responden a la calidad del proceso de tránsito, a partir de la integración como principio básico para conducir a la atención a la diversidad en la Educación Especial y General. Ofrecen la descripción de los logros en el escolar y acciones para preparar a los docentes en lo teórico y lo práctico en la dinámica del tránsito.

En su diseño se tienen en cuenta acciones de superación y metodológicas que conducen a la preparación y eliminación de insuficiencias teórico-metodológicas en la atención pedagógica a la diversidad de escolares y particularmente a los que pertenecen a la categoría diagnóstica de Retardo en el Desarrollo Psíquico y que requieren de ayudas y apoyos que le faciliten la integración al nivel de educación correspondiente con la calidad necesaria.

Su implementación demuestra la complejidad del proceso de tránsito como paso en la integración e inclusión educativa, cada territorio ha de asumirlo a partir de sus particularidades, de forma gradual y creciente, sobre la base de la potenciación de las condiciones educativas escolares, en el contexto de la transformación educacional, ante el reto de la unidad y la diversidad. Evidencia las fortalezas y debilidades de las escuelas de la Educación General y Especial, ante el desafío del tránsito de los escolares de las escuelas de Retardo en el Desarrollo Psíquico.

CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO III

- Se determinan rasgos típicos del escolar con RDP en el municipio Holguín como: coeficiente de inteligencia en un 60-70 %, marcada afectación emocional a partir del diagnóstico, subvaloración de sus posibilidades intelectuales, procedencia de familias disfuncionales, mayor desarrollo pedagógico en el área de Humanidades, nivel de adaptación social a mediano plazo, dependencia cognoscitiva, necesitan como mínimo un curso para alcanzar los objetivos del grado, predominio del RDP en el sexo masculino. Criterios que aportan a un diagnóstico diferencial con el Retraso Mental y reafirma la necesidad de corroborar el diagnóstico que se realiza a dicha categoría diagnóstica.

- Se constató que en la práctica pedagógica no se cuenta con la concepción de un Modelo con enfoque Pedagógico para el tránsito de los escolares con RDP desde la Educación Especial. El criterio de expertos revela la viabilidad del Modelo y Estrategia Pedagógica y valora los aspectos en los rangos de Muy Adecuado y Adecuados, lo que indica que es válido para la transformación del proceso que se aborda y que su diseño debe tener en cuenta los logros del desarrollo, papel de los agentes educativos y aspectos a transformar desde lo psicológico, social, pedagógico y personalológico.
- El estudio de caso realizado permitió comprobar la viabilidad práctica del Modelo y la Estrategia Pedagógica que se propone en la transformación de la Educación General y Especial. Posibilitó determinar las regularidades que se manifiestan en este nivel escolar y particularmente en escolares con el diagnóstico abordado, así como las características funcionales de la muestra, lo que brinda la posibilidad de su adecuación a otros contextos educativos en diferentes territorios. Reveló las fortalezas y debilidades de los centros y educaciones implicadas, lo que aporta a la proyección de la escuela de RDP, en la ponderación de las condiciones educativas escolares para el proceso de tránsito, como responsabilidad compartida.

CONCLUSIONES

- En el orden teórico los estudios respecto al tema que se analiza revelan la periodización de la atención educativa de la categoría diagnóstica de RDP en tres etapas en el contexto educativo actual cubano, se demuestra que existen fisuras desde la teoría en la concepción del diagnóstico de RDP, al abordarse desde perspectivas diferentes y con denominaciones diversas, lo que limita la proyección de su atención inicialmente y hace necesario profundizar desde la teoría en la categoría diagnóstica e incorporar elementos a la periodización de la autora que se consideran válidos, desde la concepción del diagnóstico, el currículo y la preparación de los especialistas.
- El Modelo Pedagógico que se propone se sustenta en el Principio de Contextualización Integrativa y Adaptabilidad, que emerge de la relación entre tres subprocesos que son: *Subproceso de Dirección de la Atención Integral, Sub-Proceso de determinación de los logros del desarrollo y Subproceso de integración Escolar en la Educación General* y tiene en cuenta las condiciones del proceso pedagógico. En ellos se manifiesta la unidad de los agentes educativos en función del tránsito a la Educación General en los escolares con RDP. Los métodos empleados brindan evidencias de la pertinencia del Modelo y Estrategia Pedagógica para el tránsito a la Educación General.
- Se aportan las dimensiones e indicadores en los planos pedagógico, psicológico, personalológico, escolar, familiar y socio-ambiental para determinar los logros del desarrollo que caracterizan el nivel de los escolares con RDP para su tránsito al nivel primario de la Educación General. Su alcance define el tránsito de los escolares en el nivel primario.
- Se aporta una Estrategia Pedagógica que revela direcciones estratégicas para la preparación de los docentes en el proceso de tránsito. Posee entre sus características un carácter flexible, posibilidad de transferencia y variabilidad. Se proyecta a partir de acciones de superación y metodológicas para docentes, directivos de la Educación General y Especial.

- El estudio de caso realizado permite comprobar, que es posible realizar el proceso de tránsito de los escolares provenientes de las escuelas de Retardo en el Desarrollo Psíquico a la Educación General en las condiciones actuales, lo que evidencia la viabilidad del Modelo Pedagógico que se propone, criterio obtenido por los expertos y agentes participantes del proceso.
- Se considera que la tesis y sus aportes teórico y práctico que se revelan en el Modelo y Estrategia Pedagógica, así como en la redefinición del RDP y sus rasgos típicos en el municipio de Holguín contribuyen a la solución del problema y al cumplimiento del objetivo propuesto: la calidad del tránsito a la Educación General de los escolares con RDP en el nivel primario.

RECOMENDACIONES

De acuerdo con los criterios expresados sobre el tema de la calidad del tránsito del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico durante la tesis se considera oportuno realizar las siguientes recomendaciones:

- Incluir dentro del sistema de preparaciones metodológicas de los centros de las Educaciones Especial y Primaria, el Modelo Pedagógico, con sus variables, dimensiones e indicadores que hagan factible la viabilidad de este proceso de integración o reinserción de los escolares a su medio.
- Rediseñar la preparación de los docentes, desde el diseño curricular de las carreras de Primaria y Especial, de manera que permita la inclusión de temas sobre la atención a la diversidad de la Educación Especial, lo que resultaría de extraordinario valor para la atención educativa a los escolares con RDP y elevaría la formación del profesional de la Educación General.
- Profundizar en las venideras investigaciones en lo referente a aristas de la temática que no han sido suficientemente abordadas en cuanto a las cuestiones particulares que pueden definir el tránsito para otros diagnósticos psicopedagógicos y acciones educativas que reformen el desarrollo de las etapas para la implementación del proceso de manera eficiente y profundicen en elementos que determinen la calidad del tránsito para otras especialidades, así como la proyección de otras variables, dimensiones e indicadores en el orden de dirección escolar y aspectos técnico-organizativos que constituyan logros del desarrollo a partir del enriquecimiento de las experiencias dadas por la autora.
- Socializar los aportes principales de la tesis en talleres que se realicen en el Municipio Holguín y en los Balances de los Planes de Desarrollo de la Especialidad de Retardo en el Desarrollo Psíquico.

- Realizar un experimento pedagógico, con la aplicación de otra variedad de métodos cualitativos para obtener criterios de validez más rigurosos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ¹ Jiménez, Paco. Educación Especial e integración escolar y social en Cuba, 1999, pág.302.
- ² Jiménez, Paco. Educación Especial e integración escolar y social en Cuba, 1999, pág.303.
- ³ Torres, Marta y otros "Selección de Lecturas sobre Retardo en Desarrollo Psíquico", 1990, pág.1.
- ⁴ Plan de Acción Nacional para la Atención a las Personas con Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Cuba. MTSS, 2000, pág.7.
- ⁵ Gayle, Arturo .Una concepción pedagógica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de Retardo en el Desarrollo Psíquico a la Educación Básica, 2005, pág.26.
- ⁶ Adaptado de Castellanos y Grueiro, 1996.
- ⁷ Rico, Pilar.Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria, et al, 2001, pág.28.
- ⁸ Diccionario de Filosofía. Editorial Progreso, Moscú, 1984, pág. 346
- ⁹ Colectivo de autores. Pedagogía, MINED, 1984, pág. 68.
- ¹⁰ Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2003. © 1993-2002.
- ¹¹ Bozhovich, L. I. La personalidad y su formación en la edad infantil, 1976, pág.99.
- ¹² García, María T, Psicología Especial. T. I, 2006, pág.40.
- ¹³ Augier, Alejandro. Metodología para la elaboración de la estrategia escolar, pág. 25.
- ¹⁴ Colectivo de Autores. Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, 2008, pág.46.

BIBLIOGRAFÍA

1. ADDINE FERNÁNDEZ, FÁTIMA. (2004). Didáctica: teoría y práctica, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
2. -----, Y OTROS. (2003). Principios para la dirección del proceso pedagógico. Compendio de pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
3. ÁLVAREZ DE ZAYAS, CARLOS. (1999). La escuela en la vida, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
4. ÁLVAREZ MAYÁN, LOURDES. (2002). Dimensiones, variables e indicadores para la caracterización del grupo escolar. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín.
5. -----, (2002). El grupo escolar. Dimensiones e indicadores para su estudio. Instituto Superior Pedagógico "José de La Luz y Caballero", Holguín.
6. ÁREAS BEATÓN, GUILLERMO. (1999). Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L. S. Vigotsky, En: Revista cubana de Psicología Vol.16, La Habana.
7. ARÉS MUZIO, PATRICIA. (1990). Mi familia es así, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
8. AUGIER ESCALONA, ALEJANDRO. (1999). Liderazgo y Dirección Estratégica, Curso pre-evento, Pedagogía 99, La Habana, IPLAC.
9. -----, (2000). Metodología para la elaboración de la estrategia escolar, Tesis en Opción al Título de Máster en Ciencias de la Educación, La Habana, IPLAC.
10. BATLE GARCÍA, GLADYS ESTHER. (1994). Caracterización de algunos componentes de la regulación inductora en niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico de 3er grado del Municipio Puerto Padre, Tesis en Opción al título de Licenciada en Educación Especial, Instituto Superior Pedagógico. "José de la Luz y Caballero", Holguín.
11. BELL RODRÍGUEZ, RAFAEL. (1995). Actualidad y perspectiva de la atención a los niños con Necesidades

Educativas Especiales en Cuba, En Revista Educación número 84, La Habana.

12. ----- (2002). Convocados por la diversidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
13. ----- (2002). De los niveles de integración a la Pedagogía de la Diversidad y la inclusión: Aspectos Conceptuales y Metodológicos. (Material en Soporte Magnético).
14. ----- (2002). Diversidad e integración curricular: Implicaciones para la formación del docente en Preescolar, Primaria y Especial, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.
15. ----- (1997). Educación Especial. Razones, visión actual y desafíos, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
16. ----- (2008). Educación vs. Exclusión, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
17. ----- (2001). Pedagogía y Diversidad, Editorial Abril, La Habana.
18. ----- (1995). Prevención, corrección-compensación e integración. En Revista educación, número 84, La Habana.
19. ----- (1996). Sublime Profesión de Amor, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
20. BETANCOURT TORRES, JUANA Y OTROS. (1992). Selección de temas de psicología especial, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
21. Biblioteca de Consulta Microsoft Encarta: 2008. En línea. Disponible en <http://www.encarta.msn.es/htm> (consultado el 4 de marzo 2009)
22. BLANCO GUIJARRO, ROSA Y OTROS. (1996). Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares, Editorial Madrid, España.

23. BORGES RODRÍGUEZ, SANTIAGO A Y OTROS. (2005). Atención integral a las personas con necesidades educativas especiales en Cuba. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación especial. MINED. (Material en soporte magnético).
24. BOZHOVICH, L. I. (1976). La personalidad y su formación en la edad infantil, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
25. BRENNAM, W. K. (1998). El currículo para niños con necesidades educativas especiales. MEC/ Siglo XXI de España Editores S. A, Madrid, España.
26. BRITO FERNÁNDEZ, HÉCTOR Y OTROS. (1987). Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos. Tomos I, II, III, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
27. BRITO PADILLA, SANDRA YULIET. (2005). Dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño de los docentes del Institutos Superiores Pedagógicos. (Material en Soporte Magnético).
28. CABALLERO DELGADO, ELVIRA Y OTROS. (2002). Preguntas y respuestas para elevar la calidad del trabajo en la escuela, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
29. ----- (2002). Selección de lecturas. Diagnóstico y diversidad, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
30. CALZADILLA GONZÁLEZ, ONAIDA. (2003). Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura, Tesis de en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín.
31. CÁNOVAS FABELO, LESBIA Y OTROS. (1997). Los niños y sus derechos I. Para la vida, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
32. CASTELLANOS SIMONS, DORIS. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

33. ----- (1999). Diferencias individuales y necesidades educativas especiales, Centro de Estudios Educativos, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.
34. ----- (2001). Diplomado "Herramientas Psicopedagógicas para el Trabajo en el Aula", Curso "Diferencias Individuales y Necesidades Educativas Especiales, (Material de apoyo).
35. ----- Y OTROS. (1999). Enseñanza y estrategias de aprendizaje: los caminos del aprendizaje autorregulado. Curso Pre-Congreso Pedagogía 99, Palacio de las Convenciones, La Habana.
36. ----- (2002). Para promover un aprendizaje desarrollador, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.
37. CASTRO ALEGRET, PEDRO LUIS. (1996). Cómo la familia cumple su función educativa, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
38. ----- (1999). Los consejos de escuela en las transformaciones educativas", Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
39. ----- (2000). Reflexiones sobre la ética del profesional que trabajan con personas que presentan defectos discapacitantes y sus familias (fotocopia).
40. ----- (2004). El maestro y la familia del niño con dificultades. Save the Children, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
41. CASTRO ALEGRET, PEDRO LUIS Y OTROS. (1998). Para conocer mejor la familia, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
42. Código de la Niñez y la Juventud. (1984), Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de La Habana.
43. COLECTIVO DE AUTORES. (2006). El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Consideraciones básicas de actualidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
44. ----- (2000). Lecciones de filosofía marxista-leninista". Tomos I y II, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

45. ----- (1996). Metodología de la investigación Parte I, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
46. ----- (2001). Metodología de la investigación Parte II, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
47. ----- (1984). Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
48. ----- (2003). Psicología Especial. Tomo I. Editorial Félix Varela. Ciudad de La Habana. Cuba.
49. ----- (1995). Psicología para Maestros, Pueblo y Educación, La Habana.
50. ----- (1987). Temas de psicología pedagógica para maestros Parte I, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
51. ----- (1991). Tendencias pedagógicas contemporáneas, Centro de Estudios Pedagógicos Educación Superior, Universidad de La Habana.
52. COLOMA RODRÍGUEZ, ORESTES. (2008): Concepción Didáctica para la utilización del Software Educativo en el proceso de enseñanza –aprendizaje, Tesis de en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, defendida en la Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
53. Conferencia Internacional sobre los Derechos de los Discapacitados, Informe Central, Ciudad de La Habana, 2000.
54. Constitución de la República. (1992), Editorial Política, Ciudad de La Habana.
55. CÓRDOVA MARTÍNEZ, CARLOS. (2006). *Consideraciones sobre metodología de la investigación*, Universidad “Oscar Lucero Moya”, Holguín.
56. CRESPO, T. (2006). Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica, Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”, Santa Clara.
57. CRUZ RAMÍREZ, MIGUEL. (2007). El método Delphi en las investigaciones educacionales, Memorias de Pedagogía 2007, Órgano Editor Educación Cubana, La Habana.

58. ----- (2007). El procesamiento de la información en las investigaciones educativas. Editorial Educación Cubana. La Habana.
59. ----- (2007). Respuestas a 16 preguntas sobre el empleo de expertos en la investigación pedagógica, Editorial Educación Cubana, La Habana.
60. CHÁVEZ RODRÍGUEZ, JUSTO. (1996). Bosquejo Histórico de las Ideas Educativas en Cuba, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
61. ----- (1997). Problemas Contemporáneos de la Pedagogía I y II, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. (Material Mimeografiado).
62. DAVIDOV, VASILI. (1998). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico, Editorial Progreso, Moscú, URSS.
63. DE ARMAS, NERELY Y OTROS. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa, Curso pre-evento Pedagogía, Ciudad de la Habana.
64. Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre las necesidades educativas especiales, 1994, UNESCO, España.
65. DIMITREVA, E. E. (1988). Acerca de las particularidades de la comunicación con los adultos de los niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico, En Revista Defectología No 1 y 2, Academia de Ciencias Pedagógicas, Moscú.
66. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Informe de Balance de trabajo del tránsito y seguimiento de los escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Curso 2000-2001, Holguín.
67. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Informe de Balance de trabajo del tránsito y seguimiento de los escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Curso 2001-2002, Holguín.
68. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Informe de Balance de trabajo del tránsito y seguimiento de los escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Curso 2002-2003, Holguín.
69. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Informe de Balance de trabajo del tránsito y seguimiento de los

escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Curso 2003-2004, Holguín.

70. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Informe de Balance de trabajo del tránsito y seguimiento de los escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Curso 2004-2005, Holguín.
71. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Informe de Balance de trabajo del tránsito y seguimiento de los escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Curso 2005-2006, Holguín.
72. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Informe de Balance de trabajo del tránsito y seguimiento de los escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Curso 2006-2007, Holguín.
73. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Informe de Balance de trabajo del tránsito y seguimiento de los escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Curso 2007-2008, Holguín.
74. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Informe de Balance de trabajo del tránsito y seguimiento de los escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Curso 2008-2009, Holguín.
75. DIRECCIÓN MUNICIPAL DE EDUCACIÓN. Validación de los Planes de Desarrollo de la especialidad de tránsito en los escolares con Necesidades Educativas Especiales a la EGPL, Holguín.
76. Educación Inclusiva y prácticas en el aula, En línea. Disponible en www.pnte.cfnavarra.es (Consultado el 10 de marzo del 2009).
77. Educación Inclusiva: Enseñar y aprender en la diversidad. En línea. Disponible en www.reduc.cl/reduc/ (Consultado el 20 de abril del 2009).
78. Educación para Todos, cumplir nuestros compromisos. En línea. Disponible en www.proyecto-cas.org (Consultado el 12 de junio del 2009).
79. Educación para todos. En línea. Disponible en www.unesco.cl. (Consultado el 5 de febrero del 2008).
80. Educación para todos: Todas las posibilidades son aceptadas. En línea. Disponible en www.lainsignia.org. (Consultado el 3 de abril del 2007).

81. EXPÓSITO RODRÍGUEZ, KATIA. (2002). Una concepción teórica – metodológica para conducir el desarrollo del relato creador en los niños y las niñas de 4 a 6 años de edad. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín.
82. FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, BERTHA Y OTROS. (2005). Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, Documento base para el taller de tesis, Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”, Ciudad de la Habana.
83. FLORES MACOTELA, SILVIA. La integración educativa en México. (Material Mimeografiado).
84. GARCÍA GALLÓ, GASPAS. (1977). Bosquejo histórico de la Educación en Cuba, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
85. GAYLE MOREJÓN, ARTURO. (2002). Convocados por la diversidad. De la conceptualización del currículo a la práctica escolar, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
86. ----- Y OTROS. (2002). El estilo de aprendizaje, un espacio para el ajuste de la respuesta pedagógica, la modificación y el crecimiento personal. (Material mimeografiado).
87. ----- (2002). Implicaciones sociológicas de las condiciones educativas para el tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico a la educación básica. (Material mimeografiado).
88. ----- (2005). Plan de desarrollo para la especialidad de Retardo en el Desarrollo Psíquico, Documento impreso, MINED, La Habana.
89. ----- (2005). Una aproximación a la concepción teórico-metodológica del proceso de tránsito en la especialidad de Retardo en el Desarrollo Psíquico, Ponencia presentada en Pedagogía 2005.
90. ----- (2005). Un reto para la educación básica, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

91. GARCÍA BATISTA, GILBERTO. (2002). Compendio de Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
92. GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (1998). Manual de dificultades de aprendizaje, lenguaje, lectura, escritura y matemática, Ediciones Narcea, España.
93. Generalidades sobre las dificultades en el aprendizaje. En línea disponible en [http / www. paso a paso.com.Ve/sensi-dificultades-aem.htm](http://www.pasoapaso.com/Ve/sensi-dificultades-aem.htm). (Consultado: 26 junio del 2008).
94. GUERRA IGLESIAS, SONIA Y OTROS. (2005). Currículo: teoría y práctica en la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. (Material Mimeografiado).
95. ----- (2006). Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
96. GINÉ I GINÉ. CLIMENT. (1996). La evaluación psicopedagógica: Un modelo interactivo y centrado en el currículo, Ponencia presentada en el Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial, Ministerio de Educación, Chile, Viña del Mar.
97. ----- (1995). Tendencias actuales y futuras en la educación especial. En Revista Aula de Innovación Educativa, número 45, Barcelona.
98. GUIRADO RIVERO, VANIA DEL CARMEN. Actuación profesional del docente de la Educación Especial. Un enfoque integrador para estimular el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales. (Material Mimeografiado).
99. GÓMEZ GUTIÉRREZ, LUIS IGNACIO. (2001). Intervención II Seminario Nacional para Educadores, 26 de noviembre.
100. ----- (2002). Intervención III Seminario Nacional para Educadores, 24 de noviembre.
101. GONZÁLEZ REY, FERNANDO. (1996). Comunicación, personalidad y desarrollo, Editorial Pueblo y educación, La Habana.

102. ----- (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad, Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de la Habana.
103. ----- Y OTROS (1989). La personalidad, su educación y desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
104. ----- (1989). Psicología, Principios y Categorías, Editorial de Ciencias Sociales, Ciudad de la Habana.
105. HART DÁVALOS, ARMANDO. (1999). Conferencia en el Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana, Cuba.
106. HERNÁNDEZ SAMPIERI, ROBERTO. (1991). Metodología de la investigación, México, DC.
107. HERRERA, LUIS FELIPE. (1989). Conferencia sobre el Retardo en el Desarrollo Psíquico, Villa Clara.
108. Historia de la Educación Cubana. En línea disponible en [http: www.rimed.cu](http://www.rimed.cu). (Consultado el 17 de mayo del 2006).
109. ILLÁN R. NURIA. (1986). Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente, En Revista Anales de Pedagogía número 4.
110. ----- (1992): La integración escolar centrada en el emplazamiento de los alumnos, en: "Pasado, presente y futuro de la Educación Especial, Editorial Yerba, Murcia, España.
111. INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS. (1990). Caracterización del niño con retardo en el desarrollo psíquico. (Folleto).
112. ----- (1990) Tema 04: Atención psicológica y pedagógica de menores con retardo en el desarrollo psíquico, Material mimeografiado.
113. ----- (1999). Impacto de las contradicciones socio-económicas en el proceso de desarrollo de la personalidad de los educandos, Material mimeografiado.

114. ----- (2004). La atención a la diversidad. Un reto en la transformación educativa actual". (Fotocopia).
115. ILLÁN R, NURIA. (1986). Aportaciones al estudio del papel del profesor de clase regular en la integración del niño deficiente, En anales de pedagogía número 4, (Fotocopia).
116. ----- (1988). Estudio de los factores relacionados con el desarrollo de los programas de integración, En anales de pedagogía número 6, (Fotocopia).
117. ----- (1988). Un estudio centrado en el desarrollo del plan experimental de integración en las aulas ordinarias, En modelos para el cambio escolar en Murcia, número 5. (Fotocopia).
118. ----- y otros. (1988). La elaboración de planes de centro y adaptaciones curriculares: una propuesta de colaboración, En modelos para el cambio escolar en Murcia, número 5. (Fotocopia).
119. ----- (1990). Estrategias para el desarrollo de habilidades sociales en integración basadas en la investigación, En anales de pedagogía número 8, (Fotocopia).
120. ----- (1992). Formar para integrar o integrar para formar, En anales de pedagogía número 10, (Fotocopia).
121. ----- (1997). La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos para el siglo XXI, Ediciones Aljibe, Málaga, España.
122. ----- (1999). La construcción del proyecto curricular en la educación secundaria obligatoria. Opción integradora ante una sociedad intercultural. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
123. JIMÉNEZ MARTÍNEZ, PACO. (2000). De la Educación Especial a la educación de la Diversidad. Ediciones Aljibe, España.
124. ----- (1999). Educación Especial e Integración escolar y social en Cuba, Ediciones Aljibe, España.
125. LABARRERE, GUILLERMINA. (1988). Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

126. LÓPEZ HURTADO JOSEFINA Y OTROS. (2001). Fundamentos de la Educación, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
127. ----- (2000). Selección de Temas Psicopedagógicos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
128. ----- (1987): Temas de psicología pedagógica para maestros I. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
129. LÓPEZ MACHÍN, RAMÓN. (2000). Actualidad en educación de alumnos con necesidades educativas especiales, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
130. ----- (2002). De la "Pedagogía de los defectos" a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en Educación Especial. En: Convocados por la diversidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
131. ----- (1998). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
132. ----- (2002). Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones. En: Convocados por la diversidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
133. ----- Y OTROS. (1995). El diagnóstico como proceso de evaluación-intervención, Ponencia. Congreso Pedagogía 95, La Habana.
134. ----- (1977). Preparamos a los docentes para educar en la diversidad, Conferencia, La Habana.
135. ----- (1997). ¿Qué es la integración escolar? Ponencia II Congreso de Educación Especial, La Habana.
136. ----- (2001). Reconceptualización de la Educación Especial. En Revista Educación, número 102.

137. LURIA A, R. (1977). Las funciones corticales superiores del hombre, Editorial Orbe, La Habana.
138. ----- (1982). El cerebro en acción, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
139. LUBOVSKI, V.I. El Retardo en el Desarrollo Psíquico como un problema psicopedagógico, Editorial Irkutsk, Moscú, 1979.
140. MARTÍ PÉREZ, JOSÉ. (1990). Ideario Pedagógico, Centros de Estudios Martianos, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
141. MARTÍNEZ RUBIO, SIRA Y OTROS. (1985). Sobre el perfeccionamiento en los Centros de Diagnóstico y Orientación, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
142. MATOS HERNÁNDEZ, ENEIDA CATALINA. (2004). Aproximaciones metodológicas a la construcción de un texto científico, CEES: "Manuel F. Gran", Universidad de Oriente (material en soporte magnético).
143. ----- Y OTROS. (2007). Eje epistémico de la construcción científica, Centro de Estudio de Educación Superior, Universidad de Oriente.
144. MERCADÉ GÁMEZ, VERÓNICA. (2001). Una alternativa para el trabajo psicopedagógico. La psicoterapia grupal con enfoque integrativo en escolares con Necesidades Educativas Especiales Transitorias, Tesis en Opción al Título de Máster en Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico, Holguín.
145. MESA VILLAVICENCIO, PAULINA Y OTROS. (2006). El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Concepciones básicas de actualidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
146. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1981). Documentos directivos del perfeccionamiento del subsistema de Educación Especial, R/M 160 y 161.
147. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Tabloides del Seminario Nacional para Educadores, La Habana.
148. MINISTERIO DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL. (2000). Plan de Acción Nacional para la atención a las personas discapacitadas, 2001-2005, La Habana.

149. MORENZA PADILLA LILIANA., Y OTROS. (1997). ¿Qué hacer con los niños con dificultades en el aprendizaje? Experiencias en la escuela Paquito Rosales, Ponencia presentada al evento Pedagogía 97, Documento. 3, La Habana.
150. NIEVES, MARÍA LUISA. (2000). El diagnóstico como proceso de evaluación-intervención: una nueva concepción, en López, Ramón: Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Fundamentos y actualidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
151. NOCEDO DE LEÓN, IRMA Y OTROS. (2002). Metodología de la Investigación Educacional (segunda parte), Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
152. NUCETTE RIOS, LEDYS RUBIA. (2008). Un modelo de atención diferente a los alumnos de la escuela básica desde una perspectiva vigotskiana para prevenir las dificultades de aprendizaje en la República Bolivariana de Venezuela, Ponencia presentada en el Evento de la Educación Especial, La Habana.
153. OLIVA ACOSTA, YARITZA y OTROS. (1999). Algunas consideraciones sobre la eficiencia del tránsito a la Enseñanza General de las escuelas para niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico en el Municipio Holguín. (Material Mimeografiado).
154. ORTIZ TORRES, EMILIO Y OTROS (1994). Acerca de los principios para la educación de la personalidad, Departamento de Formación Pedagógica General, Instituto Superior Pedagógico" José de la Luz y Caballero", Holguín.
155. Plataforma Programática del PCC. (1978). Tesis y Resoluciones, Editorial Ciencias Sociales, La Habana.
156. Plan de Acción Nacional para la Atención a las Personas con Discapacidad II. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Cuba, 2001-2005.
157. PEDAGOGÍA (2001). Evento Internacional. Memorias, La Habana. Cuba.
158. PEDAGOGÍA (2005). Evento Internacional. Memorias, La Habana. Cuba.
159. PEÑA CABALLERO, LOURDES. (2002). Propuesta de acciones para los escolares con Retardo en el

Desarrollo Psíquico en el Municipio Báguanos, Tesis en Opción al título de Licenciada en Educación Especial, Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero".

160. PÉREZ MORA, ANA MARÍA. (2007). La integración escolar en los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, Ponencia de Divulgación Científica, Evento Pedagogía.
161. PÉREZ SERRANO, ELSIE. Y OTROS (2005). Políticas educacionales para la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales. (Material en Soporte Magnético).
162. ----- (2002). Programa de ayuda logopédica para la prevención de la tartamudez. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
163. PERMUY GONZÁLEZ, LUIS DANIEL. Convergencias teóricas y aportes prácticos en la atención a la diversidad, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica "Enrique José Varona", Ciudad de La Habana.
164. ----- (2002). Pedagogía de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de integración. En Selección de lecturas Diagnóstico y diversidad, Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
165. PÉREZ VILLAR, JOSÉ. (1975). Etapas del Desarrollo y Trastornos Emocionales en el niño, Editorial Científico Técnica, La Habana.
166. PETROVSKI, A.V. (1980). Psicología General, Editorial Progreso, Moscú.
167. PUIGDELLÍVOL, IGNASI. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad, Editorial Graó, Barcelona.
168. Primer Congreso del PCC. (1978). Informe Central, Editorial Ciencias Sociales, Ciudad de la Habana.
169. RICARDO TAMAYO, MARIBEL. (2001). El uso de la computadora. Una alternativa de estimulación para el desarrollo de niños y niñas con Retardo en el Desarrollo Psíquico, Tesis en Opción al Título de Máster en Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona", La Habana.

170. RICO MONTERO, PILAR Y OTROS. (2004). Algunas exigencias para el desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, Editorial Instituto Central de Ciencias Pedagógicas y Save the Children. La Habana.
171. ----- (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad Habana.
172. ----- (2004). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
173. RODRÍGUEZ EXPÓSITO, FÉLIX Y OTROS (2007). El método Delphy para el procesamiento de los resultados de encuentros a expertos o usuarios en estudios de mercado y en la investigación educacional, Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya". (Material en Soporte Magnético).
174. RODRÍGUEZ DEL CASTILLO, MARÍA ANTONIA (2004). Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico, Santa Clara, Villa Clara, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica "Félix Varela". (Material en soporte magnético).
175. ROSENTAL, M Y OTROS. (1985). Diccionario Filosófico, Editorial Revolucionaria, Guantánamo.
176. RUBINSTEIN, S. L. (1967). Principios de psicología general, Editorial Revolucionaria, La Habana.
177. SALAZAR SALAZAR, MARITZA. (1998). Diagnóstico y tratamiento de las insuficiencias lectoras en niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico, Tesis en Opción al Título de Máster en Investigación Educativa, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
178. ----- (2000). Caracterización del pensamiento en niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico de 7 a 9 años, Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación, Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín.
179. ----- (2002). Modelo Didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños y niñas de cuatro a siete años con dificultades en el aprendizaje. Tesis en

opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, defendida en la Universidad de Ciencias Pedagógicas "José de la Luz y Caballero". Holguín.

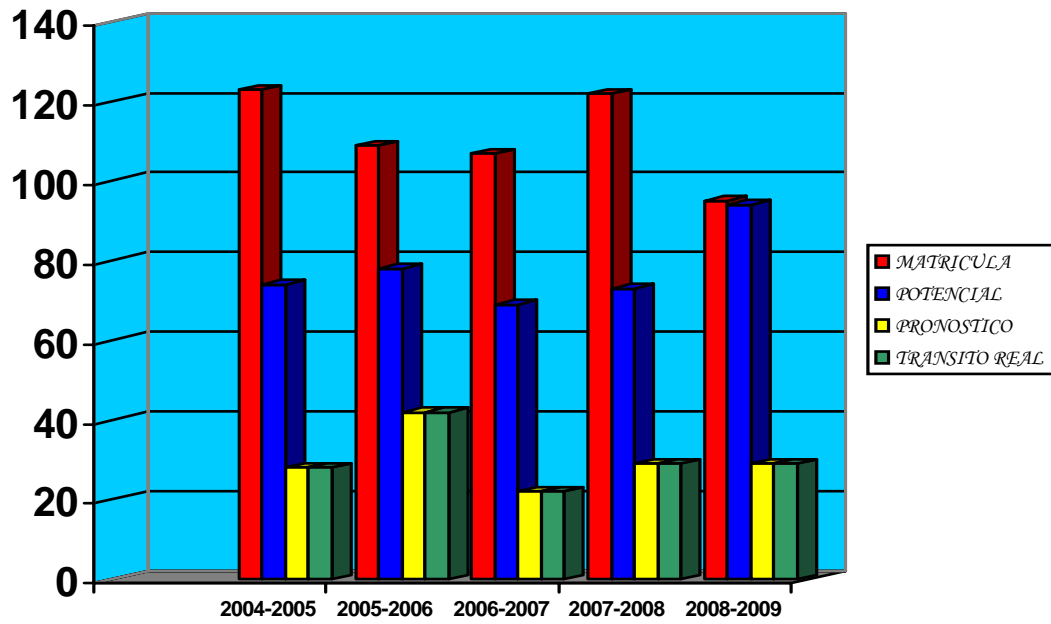
180. ----- (2008). Algunos apuntes sobre la investigación cualitativa en Pedagogía: retos y perspectivas, Centro de estudios de evaluación de la calidad de la educación, Instituto Superior Pedagógico "José de la luz y caballero", Holguín.
181. SANZ HIDALGO. LAURA. (2008). La atención Integral en el programa Educa a tu hijo a los niños de cero a cinco años de edad que evidencian NEE, Tesis de en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, defendida en la Universidad Pedagógica "José de la Luz y Caballero". Holguín.
182. SEGARTE IZNAGA, ANA LUISA Y OTROS. (2006). Psicología del Desarrollo del Escolar. Selección de Lecturas. Tomo I, Editorial Félix Varela, La Habana.
183. SIERRA SALCEDO, REGLA ALICIA. (2002). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. En Compendio de Pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
184. SILVESTRE ORAMAS, MARGARITA (1999). Aprendizaje, Educación y Desarrollo, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
185. TAMAYO RODRÍGUEZ, HÉCTOR. (2002). La calidad del tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico: un reto de la Pedagogía actual. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero", Holguín.
186. TORRES GONZÁLEZ, MARTA TORRES Y OTROS (S/A). Experiencias en la atención de niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico". (Material mimeografiado).
187. ----- (2003). Familia. Unidad y Diversidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
188. ----- (1997). Familia y Discapacidad. En Revista Varona, Número 19. La Habana.

189. (1990). Selección de Lecturas sobre Retardo en Desarrollo Psíquico, Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
190. UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y su Marco de Acción.
191. UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar, UNESCO, Francia.
192. UNICEF. (1990). Convención de los Derechos del Niño, 1990.
193. VALLE LIMA, ALBERTO. (2007). Metamodelos de la investigación pedagógica, Ciudad de la Habana. (Material en Soporte Magnético).
194. VENET MUÑOZ, REGINA Y OTROS. (S/A). Atención a la diversidad desde el modelo de escuela primaria. Implicaciones en el aprendizaje y en la formación integral del escolar, Universidad Pedagógica "Frank País García", Santiago de Cuba.
195. VERDUGO ALONSO, MIGUEL ANGEL. (2003). De la segregación a la inclusión escolar, Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.
196. VLASOVA, A. T. Y OTROS. (1979). Para el maestro sobre los niños con desviaciones en el desarrollo, Editorial de Libros para la Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
197. (1981). Niños con Retardo en el Desarrollo", Editorial de Libros para la Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
198. (1992). Niños con Retardo en el Desarrollo Psíquico", Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, Cuba.
199. VIGOTSKY, L. S. (1989). Obras completas, Tomo 5, Pueblo y Educación, La Habana.
200. (1997). Fundamentos de Defectología, Editorial Visor, Madrid, España.

ANEXO 1

GRÁFICO 1: COMPORTAMIENTO DEL TRÁNSITO EN EL PERÍODO DE LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS EN LA ESPECIALIDAD DE RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO

Matrícula



Cursos Escolares

ANEXO 2

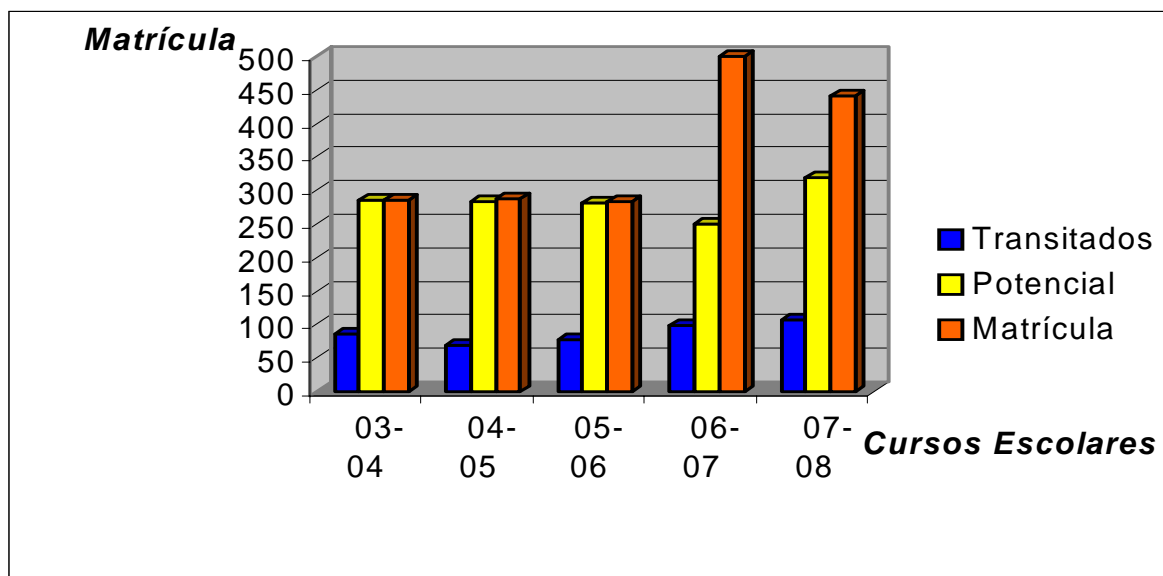
**TABLA 1: COMPORTAMIENTO DEL TRÁNSITO EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS EN LA ESPECIALIDAD DE
RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO**

| Curso Escolar | Matrícula | Potencial | % | Pronóstico | Transitaron | % | Primaria |
|---------------|-----------|-----------|------|------------|-------------|-----|----------|
| 2001-2002 | 135 | 66 | 48,8 | 25 | 24 | 96 | 14 |
| 2002-2003 | 129 | 67 | 51,9 | 38 | 38 | 100 | 24 |
| 2003-2004 | 113 | 76 | 67,2 | 26 | 26 | 100 | 21 |
| 2004-2005 | 123 | 74 | 60,1 | 28 | 28 | 100 | 13 |
| 2005-2006 | 109 | 78 | 71,5 | 42 | 42 | 100 | 22 |
| 2006-2007 | 107 | 69 | 64,4 | 22 | 22 | 100 | 17 |
| 2007-2008 | 122 | 73 | 59,9 | 29 | 29 | 100 | 10 |
| 2008-2009 | 95 | 94 | 98,9 | 29 | 29 | 100 | 11 |

ANEXO 3

TABLA 2 Y GRÁFICO 2: COMPARACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TRÁNSITO EN LAS DIFERENTES ESPECIALIDADES EN LOS CURSOS 2003-2008

| <i>Curso</i> | <i>Matrícula</i> | <i>Potencial</i> | <i>Transitados</i> |
|--------------|------------------|------------------|--------------------|
| 03-04 | 286 | 286 | 87 |
| 04-05 | 287 | 283 | 69 |
| 05-06 | 284 | 281 | 77 |
| 06-07 | 500 | 249 | 99 |
| 07-08 | 442 | 319 | 108 |



ANEXO 4

TABLA 3: VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES PARA EL PROCESO DE TRÁNSITO EN EL ESCOLAR CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO.

En el escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico:

| Variables | Dimensiones | Indicadores |
|--------------------------|----------------------|--|
| <i>Proceso Formativo</i> | <i>Personológica</i> | <ul style="list-style-type: none"> ✦ Mostrar aceptación hacia este proceso. ✦ Alcanzar nivel de preparación para el proceso de tránsito. ✦ Evidenciar nivel de aceptación del proceso. ✦ Mostrar nivel de disposición personal para el tránsito. ✦ Ser flexible ante las sugerencias que se le realizan por docentes, familias y directivos. ✦ Alcanzar en el seguimiento que se le realiza resultados satisfactorios en la asistencia y participación en actividades. |

| | | |
|--|--------------------|---|
| | <i>Psicológica</i> | <ul style="list-style-type: none">✦ Aceptar de manera integral el Proceso de tránsito.✦ Preparación personal para enfrentar el proceso.✦ Poseer nivel de enfrentamiento al diagnóstico.✦ Alcanzar la compensación de los factores causales.✦ Compensar los procesos psíquicos afectados.✦ Poseer un estado emocional positivo hacia el cambio. |
| | <i>Familiar</i> | <ul style="list-style-type: none">✦ Poseer nivel de interrelación familiar positivo.✦ Alcanzar un nivel de incidencia familiar sistemático ante este proceso.✦ Poseer condiciones reales en el contexto familiar para el tránsito.✦ Alcanzar el apoyo de la familia hacia el aprendizaje.✦ Poseer una estructura de la familia: nivel cultural y social adquirido adecuado.✦ Tener un sistema de relaciones con la familia positivo.✦ Se debe tener en cuenta la función económica, función afectiva, función educativa cultural que alcanza la familia y el escolar. |

| | | |
|-------------------------------|------------------------|--|
| | <i>Socio-Ambiental</i> | <ul style="list-style-type: none"> ✦ Alcanzar una interrelación adecuada con el entorno. ✦ Mostrar interacción independiente con el medio educativo. ✦ Poseer habilidades sociales, intelectuales y de socialización con los que le rodean. ✦ Saber aprovechar los espacios sociales que ofrece el entorno para su aprendizaje. |
| <i>Proceso Pedagógico</i> | <i>Curricular</i> | <ul style="list-style-type: none"> ✦ Emplear estrategias de aprendizaje variadas para vencer el currículo del grado. ✦ Dominar el currículo del grado. ✦ Vencer los objetivos básicos del grado, aunque alcance la categoría de regular. ✦ Poseer nivel de adaptación a las condiciones socio-ambientales. ✦ Alcanzar coherencia entre los objetivos curriculares que domina de la Educación Especial y los de la Educación General, en correspondencia con el grado. |
| | <i>Escolar</i> | <ul style="list-style-type: none"> ✦ Poseer hábitos de disciplina y organización escolar. ✦ Asumir el proceso de organización escolar del centro en el que se encuentra con disciplina. ✦ Poseer hábitos elementales de estudio. ✦ Integrarse al grupo de escolares de manera óptima. |

✦ *En los docentes* también resulta esencial el alcance de habilidades y capacidades, así como condiciones generales para el logro de la calidad en el proceso de tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, las que se valorarán a continuación:

| | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|---|
| <p><i>Proceso Pedagógico</i></p> | <p><i>Dirección escolar</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ✦ Alcanzar la dirección del proceso pedagógico, con el logro de homogeneidad básica y atención diferenciada en el grupo. ✦ Poseer diagnóstico de logros y deficiencias en el escolar. ✦ Poseer dominio y visión en la determinación de objetivos y estrategias de intervención para el escolar. ✦ Alcanzar dominio en la conducción de acciones organizativas y metodológicas en función de la preparación para el tránsito del escolar. ✦ Alcanzar dominio de las adaptaciones curriculares propiamente dichas y aquellas de acceso al currículo. ✦ Ser capaz de atender las diferencias individuales de los escolares con RDP que atiende y posibilidades desde la proyección del currículo para integrarlos al grupo escolar. |
| | <p><i>Clima Socio-Psicológico</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ✦ Establecer sistema de relaciones entre el grupo y el escolar con RDP. |

| | | |
|------------------------------------|------------------------------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alcanzar la estabilidad funcional del grupo. ➤ Desarrollar acciones Individuales o colectivas para favorecer el tránsito. ➤ Alcanzar una concientización del proceso que le posibilite tener disposición para asumir al escolar con RDP y transformarlo. ➤ Mostrar disposición en la integración de los recursos para que el escolar alcance los logros del desarrollo necesarios. |
| <p>Proceso de Dirección</p> | <p><i>Técnico-Organizativa</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Poseer capacidad por las estructuras técnicas y de dirección y el docente para asumir la atención a los escolares con Retardo. ➤ Tener precisión para conducir la organización escolar en función del desarrollo del aprendizaje. ➤ Utilizar el centro escolar para la eliminación de barreras en el desarrollo armónico del escolar. ➤ Ser sistemáticos en la labor de recurso y apoyo hacia la Educación General y viceversa. ➤ Alcanzar originalidad en el diseño de estrategias para la atención educativa de estos escolares. ➤ Desarrollar la labor preventiva con la familia para la aceptación del proceso al que se enfrentan. ➤ Alcanzar un sistema de relaciones óptimas entre la Educación General y Especial. ➤ Organizar los recursos metodológicos, didácticos, humanos en función de la atención a los |

| | | |
|----------------------------|------------------------------|---|
| | | <p>factores que originaron el RDP y su solución.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorar en los Órganos Técnicos y de Dirección la evolución y los resultados del seguimiento al escolar. ➤ Evaluar los logros del desarrollo que alcanza. |
| <i>Proceso de Tránsito</i> | <i>Integrativa</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Características sociodemográficas del entorno del escolar. ➤ Tiempo de Permanencia del escolar en la Educación Especial y Primaria. ➤ Nivel de aceptación o rechazo del escolar. ➤ Nivel de Integración de los factores. ➤ Edad, tener en cuenta si es desfasado o no. ➤ Papel del Centro de Diagnóstico y Orientación en el Diagnóstico, Intervención y Seguimiento. ➤ Sistema de relaciones sociales e institucionales. ➤ Nivel y calidad del aprendizaje en el escolar. |
| | <i>Teórico-Methodológica</i> | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dominar las variantes de atención a la diversidad. ➤ Alcanzar dominio del Plan de Desarrollo de la Especialidad. ➤ Dominar las características socio-psico-pedagógicas de la categoría diagnóstica. ➤ Dominar los antecedentes teóricos sobre la categoría que se analiza. |

| | | |
|--|--|---|
| | | ✦ Alcanzar dominio en la concepción de cada etapa de la estrategia de tránsito. |
|--|--|---|

ANEXO 5

LOGROS DEL DESARROLLO QUE SE DESCRIBEN EN LAS VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES PARA DETERMINAR EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA EL TRÁNSITO DEL ESCOLAR CON RDP

Proceso Formativo

◆ *Personológica:*

- Mostrar aceptación hacia este proceso.
- Alcanzar nivel de preparación para el proceso de tránsito.
- Evidenciar nivel de aceptación del proceso.
- Mostrar nivel de disposición personal para el tránsito.
- Ser flexible ante las sugerencias que se le realizan por docentes, familias y directivos.
- Alcanzar en el seguimiento que se le realiza resultados satisfactorios en la asistencia y participación en actividades.

◆ *Psicológica :*

- Aceptar de manera integral el Proceso de tránsito.
- Preparación personal para enfrentar el proceso.
- Poseer nivel de enfrentamiento al diagnóstico.
- Alcanzar la compensación de los factores causales.
- Compensar los procesos psíquicos afectados.
- Poseer un estado emocional positivo hacia el cambio.

◆ *Familiar:*

- Poseer nivel de interrelación familiar positivo.
- Alcanzar un nivel de incidencia familiar sistemático ante este proceso.
- Poseer condiciones reales en el contexto familiar para el tránsito.
- Alcanzar el apoyo de la familia hacia el aprendizaje.

- ➔ Poseer una estructura de la familia: nivel cultural y social adquirido adecuado.
- ➔ Tener un sistema de relaciones con la familia positivo.
- ➔ Se debe tener en cuenta la función económica, función afectiva, función educativa cultural que alcanza la familia y el escolar.

◆ ***Socio-Ambiental***

- ➔ Alcanzar una interrelación adecuada con el entorno.
- ➔ Mostrar interacción independiente con el medio educativo.
- ➔ Poseer habilidades sociales, intelectuales y de socialización con los que le rodean.
- ➔ Saber aprovechar los espacios sociales que ofrece el entorno para su aprendizaje.

Proceso Pedagógico:

◆ ***Curricular:***

- ➔ Emplear estrategias de aprendizaje variadas para vencer el currículo del grado.
- ➔ Dominar el currículo del grado.
- ➔ Vencer los objetivos básicos del grado, aunque alcance la categoría de regular.
- ➔ Poseer nivel de adaptación a las condiciones socio-ambientales.
- ➔ Alcanzar coherencia entre los objetivos curriculares que domina de la Educación Especial y los de la Educación General, en correspondencia con el grado.

◆ ***Escolar:***

- ➔ Poseer hábitos de disciplina y organización escolar.
- ➔ Asumir el proceso de organización escolar del centro en el que se encuentra con disciplina.
- ➔ Poseer hábitos elementales de estudio.
- ➔ Integrarse al grupo de escolares de manera óptima.

En los docentes:

Proceso Pedagógico:

◆ ***Dirección escolar.***

- Alcanzar la dirección del proceso pedagógico, con el logro de homogeneidad básica y atención diferenciada en el grupo.
- Poseer diagnóstico de logros y deficiencias en el escolar.
- Poseer dominio y visión en la determinación de objetivos y estrategias de intervención para el escolar.
- Alcanzar dominio en la conducción de acciones organizativas y metodológicas en función de la preparación para el tránsito del escolar.
- Alcanzar dominio de las adaptaciones curriculares propiamente dichas y aquellas de acceso al currículo.
- Ser capaz de atender las diferencias individuales de los escolares con RDP que atiende y posibilidades desde la proyección del currículo para integrarlos al grupo escolar.

◆ ***Clima Socio-Psicológico***

- Establecer sistema de relaciones entre el grupo y el escolar con RDP.
- Alcanzar la estabilidad funcional del grupo.
- Desarrollar acciones Individuales o colectivas para favorecer el tránsito.
- Alcanzar una concientización del proceso que le posibilite tener disposición para asumir al escolar con RDP y transformarlo.
- Mostrar disposición en la integración de los recursos para que el escolar alcance los logros del desarrollo necesarios.

Proceso de Dirección:

Técnico-Organizativa

- Poseer capacidad por las estructuras técnicas y de dirección y el docente para asumir la atención a los escolares con Retardo.
- Tener precisión para conducir la organización escolar en función del desarrollo del aprendizaje.
- Utilizar el centro escolar para la eliminación de barreras en el desarrollo armónico del escolar.

- Ser sistemáticos en la labor de recurso y apoyo hacia la Educación General y viceversa.
- Alcanzar originalidad en el diseño de estrategias para la atención educativa de estos escolares.
- Desarrollar la labor preventiva con la familia para la aceptación del proceso al que se enfrentan.
- Alcanzar un sistema de relaciones óptimas entre la Educación General y Especial.
- Organizar los recursos metodológicos, didácticos, humanos en función de la atención a los factores que originaron el RDP y su solución.
- Valorar en los Órganos Técnicos y de Dirección la evolución y los resultados del seguimiento al escolar. Evaluar los logros del desarrollo que alcanza.

Proceso de Tránsito:

◆ ***Integrativa***

- Características sociodemográficas del entorno del escolar.
- Tiempo de Permanencia del escolar en la Educación Especial y Primaria.
- Nivel de aceptación o rechazo del escolar e Integración de los factores.
- Edad, tener en cuenta si es desfasado o no.
- Papel del Centro de Diagnóstico y Orientación en el Diagnóstico, Intervención y Seguimiento.
- Sistema de relaciones sociales e institucionales.
- Nivel y calidad del aprendizaje en el escolar.

◆ ***Teórico-Metodológica***

- Dominar las variantes de atención a la diversidad y alcanzar dominio del Plan de Desarrollo de la Especialidad de RDP.
- Dominar las características socio-psico-pedagógicas de la categoría diagnóstica.
- Dominar los antecedentes teóricos sobre la categoría que se analiza.
- Alcanzar dominio en la concepción de cada etapa de la estrategia de tránsito.

2. Marque con una "X" las fuentes de argumentación que usted emplearía para emitir sus criterios en torno a nuestra investigación (marque con una "X"):

| FUENTES DE ARGUMENTACIÓN | GRADO DE INFLUENCIA DE LAS FUENTES EN SUS CRITERIOS | | | | |
|---|---|------|-------|------|----------|
| | Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
| Capacidad de análisis. | | | | | |
| Experiencia de orden empírico (práctica profesional). | | | | | |
| Experiencia en el desarrollo de investigaciones teóricas. | | | | | |
| Conocimiento del estado actual del problema. | | | | | |
| Comprensión del problema. | | | | | |

3. Recomiéndenos otras personas que pudieran fungir también como expertos para nuestra investigación:

ANEXO 7

RESULTADOS DE LA SELECCIÓN DE LOS EXPERTOS

Descripción de la metodología (tomado de Cruz, 2007):

Al igual que en la metodología del Comité Estatal para la Ciencia y la Técnica de la extinta URSS, se calcula el coeficiente de competencia (k) como la semisuma (promedio ordinario) del coeficiente del nivel de conocimientos sobre el tema investigado (k_c) y una medida de las fuentes de argumentación (k_a); o sea, $k = \frac{1}{2} (k_c + k_a)$.

El cálculo de k_c requiere de la autoevaluación del candidato, en una escala de 0 a 10 (similar a la primera pregunta del anexo anterior). El número seleccionado se multiplica por 0,1 para obtener el valor de k_c . En relación al cálculo de k_a , es necesario que el encuestado se autoevalúe, atendiendo a cinco posibles fuentes de argumentación. Para ello debe completar una escala Likert de cinco categorías (segunda pregunta del anexo) de modo que, en dependencia de la colocación de la equis en cada fila, se sumen los valores correspondientes en la siguiente tabla.

| FUENTES DE ARGUMENTACIÓN | GRADO DE INFLUENCIA DE LAS FUENTES EN SUS CRITERIOS | | | | |
|---|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
| Capacidad de análisis. | <i>0,24</i> | <i>0,19</i> | <i>0,14</i> | <i>0,09</i> | <i>0,05</i> |
| Experiencia de orden empírico (práctica profesional). | <i>0,22</i> | <i>0,18</i> | <i>0,13</i> | <i>0,09</i> | <i>0,04</i> |
| Experiencia en el desarrollo de investigaciones teóricas. | <i>0,20</i> | <i>0,16</i> | <i>0,12</i> | <i>0,08</i> | <i>0,04</i> |
| Conocimiento del estado actual del problema. | <i>0,18</i> | <i>0,14</i> | <i>0,11</i> | <i>0,07</i> | <i>0,04</i> |
| Comprensión del problema. | <i>0,16</i> | <i>0,13</i> | <i>0,10</i> | <i>0,06</i> | <i>0,03</i> |

El punto de corte para el coeficiente de competencia viene fijado en el valor $k=0,75$. A continuación se presentan los resultados de sendos coeficientes para cada uno de los candidatos. Los valores rechazados ($k < 0,75$) aparecen en negritas.

| Candidato | K_c | k_a | $k = \frac{1}{2} (K_c + k_a)$ |
|-----------|------------|-------------|-------------------------------|
| 1 | 0,8 | 0,82 | 0,81 |
| 2 | 0,7 | 0,84 | 0,77 |
| 3 | 0,7 | 0,92 | 0,81 |
| 4 | 0,9 | 0,76 | 0,83 |
| 5 | 0,6 | 0,65 | 0,63 |
| 6 | 0,8 | 0,85 | 0,83 |
| 7 | 0,8 | 0,74 | 0,77 |
| 8 | 0,7 | 0,75 | 0,73 |
| 9 | 0,9 | 0,89 | 0,90 |
| 10 | 0,7 | 0,97 | 0,84 |
| 11 | 0,4 | 0,59 | 0,50 |
| 12 | 1,0 | 0,84 | 0,92 |
| 13 | 0,3 | 0,51 | 0,41 |
| 14 | 0,9 | 0,76 | 0,83 |
| 15 | 0,7 | 0,80 | 0,75 |
| 16 | 0,7 | 0,92 | 0,81 |
| 17 | 0,8 | 0,80 | 0,80 |
| 18 | 0,9 | 0,87 | 0,89 |
| 19 | 0,8 | 0,79 | 0,80 |
| 20 | 0,7 | 0,75 | 0,73 |
| 21 | 0,9 | 0,85 | 0,88 |
| 22 | 0,6 | 0,75 | 0,68 |
| 23 | 0,7 | 0,93 | 0,82 |
| 24 | 1,0 | 0,76 | 0,88 |
| 25 | 0,8 | 0,85 | 0,83 |

ANEXO 8

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DEL MODELO PARA EL TRÁNSITO DE LOS ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO Y LA ESTRATEGIA PROPUESTA

Objetivo: Validar el Modelo Pedagógico y la Estrategia Pedagógica propuesta contentiva de las variables, dimensiones e indicadores para el desarrollo del proceso de tránsito a la Educación General en el nivel primario en escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Consigna: "Usted ha sido seleccionado para fungir como experto para ser consultado respecto a la propuesta del modelo pedagógico y la estrategia contentiva de las variables, dimensiones e indicadores para el desarrollo del proceso de tránsito a la Educación General en el nivel primario en escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Por favor, evalúe cada uno de los aspectos que sigue, relativos al modelo que proponemos para el tránsito al nivel primario de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Solicitamos sea lo más certero posible en la crítica para que nos ayude a perfeccionar la propuesta realizada y de este modo optimizar los servicios que se prestan a los escolares de este nivel.

Le agradecería la posibilidad de emitir sugerencias y recomendaciones para el perfeccionamiento de la propuesta.

Para la evaluación de los indicadores se propone emplear la siguiente escala, además usted puede ofrecer recomendaciones para cada uno de los aspectos a evaluar.

1. Evalúe _____:

Leyenda: MA ⇔ Muy adecuado
BA ⇔ Bastante adecuado
A ⇔ Adecuado
AA ⇔ Algo adecuado
PA ⇔ Poco adecuado
I ⇔ Inadecuado

| COMPONENTES DE LA CONCEPCIÓN | EVALUACIÓN | | | | | |
|--|------------|----|---|--------|----|---|
| | MA | BA | A | A A | PA | I |
| I. DEFINICIONES APORTADAS | | | | | | |
| 1. Validez para sustentar teóricamente el modelo. | | | | | | |
| 2. Grado de correspondencia para la categoría que se aborda. | | | | | | |
| 3. Suficiencia del contenido expresado en las definiciones. | | | | | | |
| II. MODELO PEDAGÓGICO | | | | | | |
| 4. Completitud de los componentes en función de los objetivos. | | | | | | |
| 5. Presencia de condiciones objetivas para su implementación. | | | | | | |
| 6. Grado de preparación de docentes y directivos para su empleo. | | | | | | |
| 7. Nivel de interrelación entre sus componentes. | | | | | | |
| 8. Grado de profundidad en la fundamentación de los componentes. | | | | | | |
| III. PRINCIPIO APORTADO | | | | | | |
| 9. Necesidad del principio pedagógico propuesto. | | | | | | |
| 10. Suficiencia del principio propuesto. | | | | | | |
| 11. Nivel de correspondencia con los principios de la Pedagogía Especial. | | | | | | |
| IV. CONCEPCIÓN DE LAS DIMENSIONES E INDICADORES | | | | | | |
| 12. Suficiencia de las dimensiones para la solución al problema. | | | | | | |
| 13. Nivel de integración entre las dimensiones. | | | | | | |
| 14. Grado de aplicabilidad en la práctica pedagógica. | | | | | | |
| V. PREMISAS QUE CONDICIONAN EL MODELO | | | | | | |
| 15. Grado de suficiencia de las mismas. | | | | | | |
| 16. Correspondencia entre las premisas y los componentes del modelo. | | | | | | |
| 17. Posibilidades que ofrecen las premisas para cumplimentar el modelo. | | | | | | |
| VI. NIVEL DE APLICACIÓN DEL MODELO | | | | | | |
| 18. Posibilidades de aplicación en otros contextos educativos. | | | | | | |
| 19. Condiciones objetivas para su implementación. | | | | | | |
| VII. INTERRELACIÓN ENTRE EL MODELO Y LA ESTRATEGIA | | | | | | |
| 20. Suficiencia del objetivo estratégico para modificar el problema. | | | | | | |
| 21. Correspondencia entre las acciones estratégicas y el problema a resolver. | | | | | | |
| 22. Correspondencia entre los objetivos estratégicos y las actividades planificadas. | | | | | | |
| 23. Grado de correspondencia entre el modelo y las acciones de la estrategia. | | | | | | |

2. Ofrezca sus recomendaciones sobre nuestra propuesta:

ANEXO 9

RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CRITERIO DE EXPERTOS

Nota: Se utilizó la tabla de *Excel* elaborada por Crespo (2006), la cual procesa los resultados evaluativos de la tabla correspondiente al anexo anterior, utilizando una técnica estadística denominada "método de Green".

1. Evaluación de los componentes relativos al modelo para el tránsito al nivel primario de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

| No. | MA | BA | A | AA | PA | I | EVALUACIÓN |
|-----|----|----|----|----|----|---|-------------------|
| 1 | 5 | 4 | 9 | 2 | | | Bastante Adecuado |
| 2 | 1 | 18 | | 1 | | | Bastante Adecuado |
| 3 | 1 | 10 | 8 | | | 1 | Bastante Adecuado |
| 4 | 1 | 9 | 10 | | | | Bastante Adecuado |
| 5 | | 17 | 3 | | | | Bastante Adecuado |
| 6 | | 14 | 6 | | | | Bastante Adecuado |
| 7 | 12 | 8 | | | | | Muy Adecuado |
| 8 | 3 | 14 | 2 | | 1 | | Bastante Adecuado |
| 9 | 1 | 12 | 5 | 2 | | | Bastante Adecuado |
| 10 | 15 | 4 | 1 | | | | Muy Adecuado |
| 11 | 2 | 13 | 1 | | 4 | | Bastante Adecuado |
| 12 | 1 | 2 | 12 | 5 | | | Bastante Adecuado |
| 13 | 13 | 7 | | | | | Muy Adecuado |
| 14 | | 6 | 13 | | 1 | | Adecuado |
| 15 | | 15 | 3 | 1 | | 1 | Bastante Adecuado |
| 16 | 1 | 12 | 1 | 6 | | | Bastante Adecuado |
| 17 | 8 | 10 | 1 | | 1 | | Bastante Adecuado |
| 18 | 2 | 15 | 1 | 2 | | | Bastante Adecuado |
| 19 | | 8 | 10 | 1 | 1 | | Adecuado |
| 20 | 2 | 6 | 7 | 3 | 2 | | Bastante Adecuado |
| 21 | 2 | 16 | | 2 | | | Bastante Adecuado |
| 22 | 2 | 7 | 7 | 3 | | 1 | Bastante Adecuado |
| 23 | 1 | 5 | 10 | 3 | 1 | | Bastante Adecuado |

2. Resumen de los comentarios, críticas y recomendaciones sobre el Modelo Pedagógico y la Estrategia Pedagógica diseñada.

Aspectos más logrados:

- Nivel de interrelación entre los componentes que se incluyen en el Modelo Pedagógico.

- Nivel de integración entre las dimensiones e indicadores que se diseñan.
- Suficiencia del principio propuesto para transformar el problema que se investiga.

Los expertos consideran que el Modelo Pedagógico que se ofrece es una herramienta valiosa para la transformación de los resultados en el proceso de tránsito; que propicia la preparación del docente de las Educaciones Especial y Primaria y conduce a la efectividad en su desarrollo. Manifiestan que el principio que se aporta permite que se realicen adecuaciones durante la ejecución del proceso, lo que garantiza un carácter más flexible durante la inserción del escolar, su posterior tránsito y seguimiento en la Educación General. Por otra parte elimina, en cierta medida, barreras psicológicas y escolares o pedagógicas que pudieron conducir al fracaso del mismo en su medio escolar anterior.

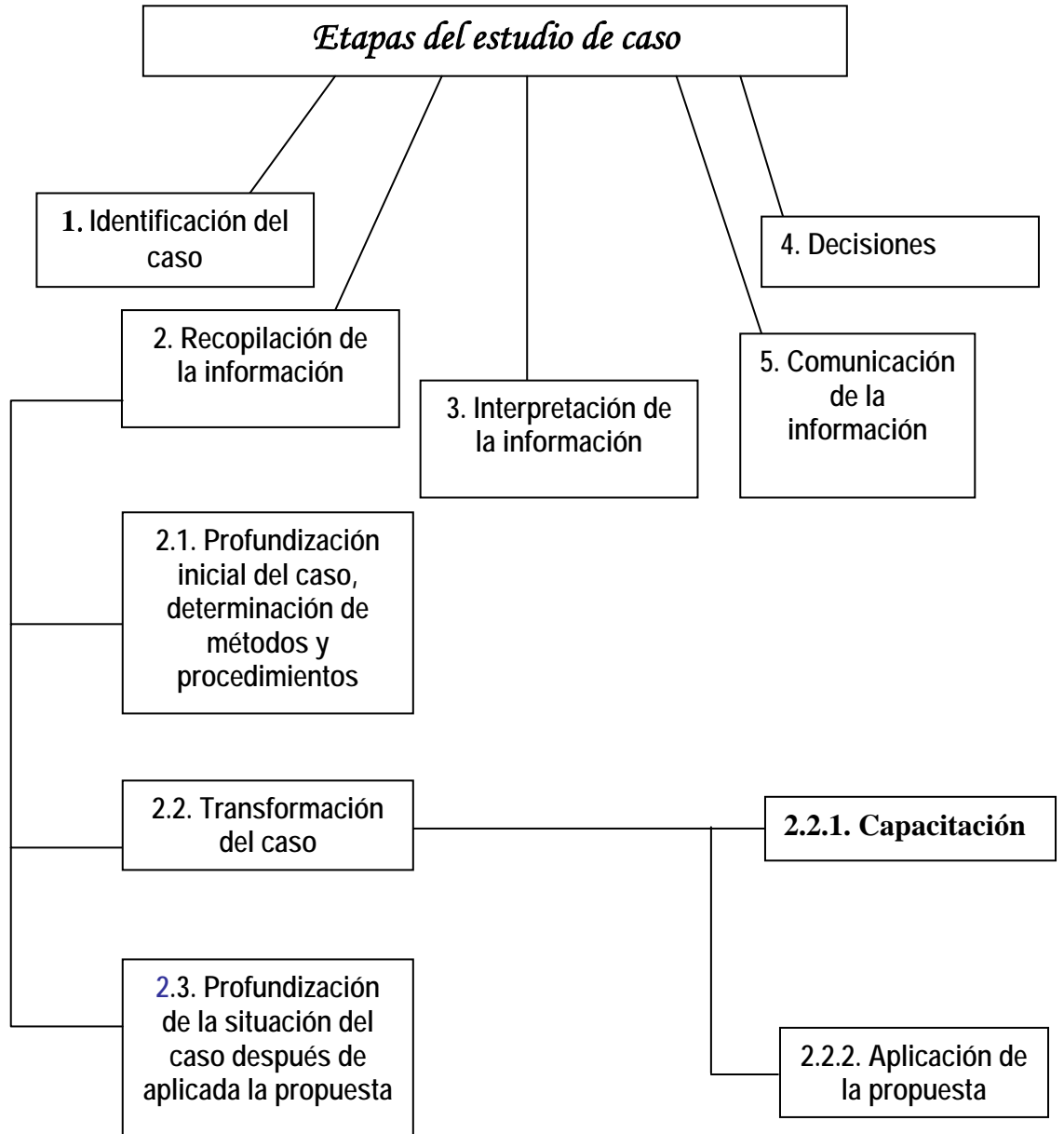
Aspectos menos logrados:

- Grado de aplicabilidad en la práctica pedagógica.
- Condiciones objetivas para su implementación.

Se revela por los expertos que es esencial, la creación de condiciones equivalentes en la preparación de los docentes de la Educación Especial y Primaria para garantizar la comprensión del objetivo que se desea alcanzar, en correspondencia con el Modelo Pedagógico y los componentes que en él se definen y que en la práctica pedagógica, es necesario proveer al docente de la Educación Primaria en relación con la diversidad de escolares que atiende para que ello conduzca al carácter dinámico del proceso de tránsito, en un período menor de 2 años como resultado de la eficiencia en el trabajo con la Especialidad. Refieren además que en la práctica pedagógica resulta indispensable para la aplicabilidad del Modelo no sólo la creación de condiciones físico-ambientales, sino familiares, psicológicas, sociales y pedagógicas de forma coherente y sistemática.

ANEXO 10

DESCRIPCIÓN DE LAS ETAPAS, SUB-ETAPAS Y ACCIONES DEL ESTUDIO DE CASO



ANEXO 11

GUÍA DE ENTREVISTA A FUNCIONARIOS, DIRECTIVOS Y DOCENTES

Objetivo: Caracterizar el nivel de preparación de los funcionarios, directivos y docentes en torno al proceso de tránsito a la Educación General de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico y el dominio en el algoritmo de desarrollo del mismo en el nivel primario.

Estimado funcionario, directivo o docente:

Como parte de la presente investigación para la elaboración del modelo para el tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, resulta imprescindible su colaboración. Tenga usted la amabilidad de responder con precisión y sinceridad las siguientes interrogantes.

Muchas gracias.

Funcionarios, directivos y docentes de Educación General y Especial:

1. ¿Cómo se realiza el proceso de tránsito en su escuela o territorio?
2. ¿Qué opina usted sobre el tránsito de los escolares provenientes de las escuelas de Retardo en el Desarrollo Psíquico a la Educación General?
3. ¿Cuáles son las barreras que han encontrado en la ejecución de este proceso?
4. ¿Qué características aprecia en la preparación de la escuela de Retardo en el Desarrollo Psíquico para el tránsito de sus escolares a la Educación General y viceversa?
5. ¿Qué criterios pudiera aportar sobre la preparación de la escuela primaria para el tránsito de sus escolares desde la Educación Especial?
6. ¿Qué características o manifestaciones produce el fracaso escolar en estos escolares y sus familias?
7. ¿Qué nivel considera más efectivo para que se produzca el tránsito, qué elementos de diagnóstico tiene en cuenta para ello?
8. ¿Qué papel juegan los Órganos de Dirección en el proceso de integración educativa del escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico?

ANEXO 12

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE ESCUELAS ESPECIALES

Objetivo: Caracterizar el nivel de conocimiento del docente en torno al proceso de tránsito al nivel primario de la Educación General y profundizar en los elementos que aporta el centro en función de su preparación integral en la atención educativa a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Estimado docente:

Como parte de la presente investigación para la elaboración del Modelo para el tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, resulta imprescindible su colaboración. Tenga usted la amabilidad de responder con precisión y sinceridad las siguientes interrogantes.

Muchas gracias.

Docente:

1. ¿Cuáles son los elementos que tiene en cuenta para realizar el diagnóstico y pronóstico de su aula?
2. ¿Qué acciones de la estrategia de tránsito de la escuela se realizan?
3. ¿Cómo preparas a la familia y a la Educación General para este proceso?
4. ¿Han resultado suficientes las actividades desarrolladas por el centro para su preparación en este proceso? ¿Por qué tiene esta consideración?
5. ¿Qué vías se implementan para la preparación como docente en el proceso de tránsito?
6. ¿Qué recomendaciones aportaría para garantizar efectividad en dicho proceso?
7. ¿Cómo determinas en el diagnóstico que un escolar está listo para efectuar el tránsito a la Educación General?
8. ¿Qué parámetros tienes en cuenta al realizar el seguimiento de los escolares en la Educación General?

ANEXO 13

GUÍA DE ENTREVISTA A ESCOLARES CON RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO

Objetivo: Caracterizar el nivel de conocimiento de los escolares en torno al proceso de tránsito a la Educación General, el dominio de su diagnóstico y atención educativa para su integración al nivel primario.

Estimado escolar:

Necesitamos cooperes en la respuesta a determinadas preguntas que te realizaremos en cuanto al proceso de tránsito en el cual tú debes participar.

Muchas Gracias.

Escolares

1. ¿Por qué tuviste que venir a estudiar a esta escuela?
2. ¿Qué te gusta del centro escolar en el que te encuentras actualmente?
3. ¿Qué quisieras que cambiara en el centro escolar o fuera de él, en el entorno que te rodea?
4. ¿Conoces qué período de tiempo debes estar en este centro?
5. ¿Te gustaría regresar a la escuela anterior de la cual procedes? ¿Por qué?
6. ¿Conoces cuál es el proceso o momento en el que te encuentras?
7. ¿Cómo tú participas en él?
8. ¿Qué hace tú familia para que transites nuevamente a la escuela de la que procedes?
9. ¿Sabes hacia qué centro transitarás? ¿cuándo?

ANEXO 14

GUÍA DE ENTREVISTA A PADRES Y/O MADRES

Objetivo: Caracterizar el nivel de conocimiento, disposición y significado del proceso de tránsito al nivel primario de la Educación General para la familia y profundizar en los elementos que aporta el centro en función de su preparación integral.

Estimado padre/madre:

Necesitamos cooperar en la respuesta a determinadas preguntas que le realizaremos en cuanto al proceso de tránsito en el cual usted debe participar como agente educativo.

Como parte de la presente investigación para la elaboración del Modelo para el tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, resulta imprescindible su colaboración. Tenga usted la amabilidad de responder con precisión y sinceridad las siguientes interrogantes.

Muchas gracias.

Padre/Madre:

1. ¿Conoce a qué se debe que su hijo tenga que incorporarse a la Educación Especial y por qué período debe hacerlo?
2. ¿Qué ha significado para usted que su hijo(a) estudie en esta escuela especial?
3. ¿Considera usted que su hijo(a) puede estudiar en una escuela primaria? ¿Por qué?
4. ¿Qué opinión tiene usted sobre la atención educativa que recibió en la escuela primaria su hijo?
¿A qué se debe lo planteado?
5. ¿Conoce cuándo transitará su hijo a la Educación Primaria y qué requisitos debe cumplir para hacerlo?
6. ¿Qué es el proceso de tránsito?
7. ¿Cómo usted participa? ¿En qué momentos?
8. ¿Recibió orientación de cómo se realizaría este proceso? ¿Qué tipo de orientación?

9. ¿Cómo se sintió y se siente su hijo en la escuela hacia la que transitará? ¿Que argumentos le permiten decir esto?
10. ¿Qué actividades realizó la educación Especial y Primaria ante este proceso de tránsito?
11. ¿Se realizan con usted acciones dirigidas a escuelas de Educación Familiar para orientarlo en el proceso de tránsito? ¿Con qué frecuencia? ¿Cuáles?
12. ¿Qué apoyos necesitaría su hijo para transitar con calidad a la Educación General?

ANEXO 15

GUÍA DE ENTREVISTA A DIRECTIVOS, FUNCIONARIOS, DOCENTES DE LA EDUCACIÓN GENERAL Y ESPECIAL

Objetivo: Determinar los criterios de directivos, funcionarios y docentes sobre nuestros resultados científicos en torno al Modelo y Estrategia Pedagógica para el proceso de tránsito al nivel primario de la Educación General y profundizar en los elementos que aporta en función de la preparación integral en la atención educativa a los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico y la calidad del proceso.

Estimado directivo, funcionario y docente:

Como parte de la presente investigación para la calidad del tránsito de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico, resulta imprescindible su colaboración en función de valorar los resultados científicos de la investigación. Tenga usted la amabilidad de responder con precisión a las siguientes interrogantes.

Muchas gracias.

Directivo, funcionario y docente:

1. ¿Cuál es su valoración sobre el concepto de Retardo en el Desarrollo Psíquico aportado por la autora?
2. ¿Qué valor le atribuye al diseño de los logros del desarrollo para el tránsito del escolar con RDP?
3. ¿Cómo considera que estos logros del desarrollo pueden contribuir a la calidad del tránsito en el escolar con Retardo en el Desarrollo Psíquico?
4. ¿Qué elementos pudieran afectar su implementación coherente?
5. Desde su posición en este proceso de tránsito, ¿considera que el Modelo y Estrategia Pedagógica poseen una concepción pedagógica? ¿Por qué?
6. ¿Considera válida la Estrategia y el Modelo Pedagógico para perfeccionar la atención educativa a los escolares con RDP?
7. ¿Qué posibilidades poseen ambos para ser implementados en otros contextos educativos?
8. ¿Cómo valora la interrelación entre el Modelo y Estrategia Pedagógica para la solución del problema y el cumplimiento del objetivo propuesto?