

2009

Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

COLECTIVO DE AUTORES

Instituto Superior Pedagógico

“José de la Luz y Caballero”. Holguín

22/01/2009

Consideraciones metodológicas sobre la enseñanza a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales

Dra. C. Maritza Salazar Salazar

Dr. C. Ramón López Machín

Dra. C. Irma Orozco Fernández

Dra. C. Onaida Calzadilla González

Lic. Oscar Ovidio Calzadilla Pérez

Lic. Yander Martínez Gandoll

ÍNDICE

<i>CAPÍTULO I: Algunas consideraciones sobre las bases psicológicas del aprendizaje.....</i>	
<i>CAPÍTULO II: Consideraciones sobre el proceso de enseñanza a los niños con</i>	
<i>Necesidades Educativas Especiales.....</i>	
<i>Ideas básicas sobre el aprendizaje para la reflexión y el debate.....</i>	
<i>Evaluando el aprendizaje.....</i>	
<i>Errores típicos del aprendizaje que pueden detectarse en la evaluación.....</i>	
<i>¿Didáctica especial o lo especial de la Didáctica?.....</i>	
<i>CAPÍTULO III: La atención a la diversidad a los niños con dificultades en el</i>	
<i>aprendizaje de la lectura.....</i>	
<i>CAPÍTULO IV: La actividad metacognitiva para la solución de problemas matemáticos</i>	
<i>en adolescentes del Quinto Grado con trastornos en la conducta.....</i>	
<i>CAPÍTULO V: ESTALENVERB: un recurso didáctico para la Estimulación del</i>	
<i>Talento Verbal mediante la construcción de textos escritos.....</i>	

INTRODUCCIÓN

El concepto que se tenga de los niños, de los educandos, de la persona que aprende, tiene un significado esencial para la concepción metodológica o didáctica sobre la cual se construye el proceso docente educativo.

Se puede tener de base, como tradicionalmente fue en las escuelas, un concepto de niño o educando, “vacío”, “sin luz” receptor, pasivo, esponja, grabadora, página en blanco y por supuesto, en tal caso no se hablaría de protagonismo del alumno, se concibe un niño tranquilo, “oyente”, que recibe conocimientos “acabados”, no participa en “búsquedas, en construcción”, no pregunta, no duda, mucho menos cuestiona, debe recepcionar, creer, admitir, conformarse, aprender de memoria, en fin es un objeto, no un sujeto de aprendizaje.

En tal caso se trata de estilos repetitivos, memorísticos de aprendizaje y de una enseñanza dogmática. Los conocimientos se le ofrecen al niño como dogmas en los que hay que creer sin que para ello necesariamente tuviese que comprender, y hasta se prohíbe preguntar: “aquí el que pregunta soy yo, para eso soy el maestro, el docente”; mucho menos se concebía que pudiera dudar o cuestionar algo: “¿¿Quién eres tu para dudar o cuestionar?! “Bueno eso lo dice el libro; ¿¿tu sabes más que el libro?!” “Eso lo dice un especialista, ¿¿Tu podrás saber más que él?!”

Ante tal tratamiento que en cierta forma ridiculiza, expone al alumno a las burlas del grupo, lo más natural es que se retracte, que tema errar, a equivocarse en sus apreciaciones y se torne como sus compañeros, un pasivo receptor.

Si a eso le sumamos que en el contexto familiar como regla no se resolvían favorablemente para el niño estos conflictos escolares, se puede comprender que las motivaciones por la escuela y el aprendizaje, la inteligencia y el talento y junto a ellos la espontaneidad, la curiosidad, la laboriosidad, y hasta la autoestima, entre otros valores, pueden ser víctimas, en última instancia, de las concepciones y estilos didácticos empleados, cuando la escuela, los docentes, y la familia, no están suficientemente preparados.

Afortunada y lamentablemente...

- Afortunadamente ese concepto restrictivo de niño o de alumno, ha ido cambiando y no solo para las escuelas y los docentes, sino también en el contexto familiar, para las instituciones y organizaciones y sociedad en general. Se ha ido conformando una nueva conciencia social en relación con el aprendizaje, la participación y en general del desarrollo del niño

- Pero, lamentablemente, los saberes, experiencias, concepciones y conciencia pasados y perduran por mucho tiempo, dejan huellas, no se borran con facilidad, y se encuentran hoy, escuelas, docentes, actividades educativas, clases y formas de conducir los aprendizajes en otros ámbitos que continúan ignorando las disposiciones y motivaciones, los conocimientos, las capacidades y potencialidades y la creatividad de los niños, adolescentes y jóvenes
- Lamentablemente aún para muchas personas es más preocupante y más centro de ocupación la promoción al grado o nivel superior, es decir, las calificaciones escolares que el aprendizaje real, concreto, que le sirve al niño para su desenvolvimiento en la vida y sobre todo para continuar aprendiendo, incluso, por sí solo.

Estas ideas no niegan o cuestionan el papel protagónico del adulto, del docente, que dirige, conduce el proceso docente educativo, sino que cuestiona que esta lógica dirección o conducción se realice sobre la base de un concepto de educando que no se corresponde con la época que vivimos.

Merece una seria y profunda reflexión de partida el reporte de UNICEF del año 2000 titulado ¿Qué niño queremos? que presentamos a continuación:¹

¿Qué niño queremos?

Queremos un niño curioso, un niño que sorprenda, un niño que moleste, un niño capaz de tener un pensamiento divergente del de la mayoría, pero de hacer relaciones nuevas, de inventar nuevas imágenes y nuevas realidades, que viva con alegría todo su cuerpo, que obtenga placer de él, que no viva pertenecer a un sexo o a otro como un límite, sino como una particularidad, que sepa vivir el placer de ser distinto y no el “miedo a ser distinto”, que sepa sobre todo gozar en el sentido más amplio, de la socialización, del placer de estar con los otros, que nace también de la capacidad de estar consigo mismo; de hacer y compartir proyectos, de construir juntos una inteligencia de grupo que respeta la suya individual, pero que la enriquece y la llena.

Como resumen dos slogans:

- *El niño nace con cientos de posibilidades de relacionarse, es experimentador por naturaleza y es deber del adulto estimular esas posibilidades, y no como suele ocurrir, inhibirlas o condicionarlas.*

“Hay que alentar la capacidad para construir la propia identidad junto a los otros: cuanto más conozco a los otros, más me parezco a mí mismo.

¹ Tomado de Reporte UNICEF/ 2000

- *Niño que dude, cuestione y por tanto, pregunte e indague, busque respuestas, porque no comprenda o no quede satisfecho, o porque dude, no crea, no está convencido.*

Todo esto debe constituir elementos a tener en cuenta para diseñar una metodología, un proceder para enseñar, pues a partir de estas ideas consideramos que cuando hablamos de Didáctica Especial, ¿a qué nos referimos? La Didáctica es Especial es para todos los niños, pues todos los son diferentes y cada uno necesita modos específicos de enseñanza que les son más favorables para aprender, tanto los requieren de una educación especial como los que no. La Educación Especial es una enseñanza enriquecida y enriquecedora, que necesita de encontrar recursos de diferente naturaleza para que el niño con Necesidades Educativas Especiales pueda comprender mejor.

Este proceso se decide por el maestro, no por el niño, Su enseñanza debe ser muy creativa, reflexiva, debe aprovechar todos los recursos que hoy tiene para hacer que el niño entienda lo que se le enseña, innovar en cada momento para que el niño comprenda, si no hay comprensión no podemos decir que hemos enseñado. En cualquier escuela tiene que haber recursos didácticos generales y otros para cuando el niño no aprende *porque en toda buena escuela aprenden todos los alumnos.*

En este libro que presentamos tenemos la pretensión de abordar una serie de elementos básicos a tener en cuenta para enseñar a los niños con Necesidades Educativas Especiales, pero, basándonos en las ideas anteriores, puede servir para cualquier proceso de enseñanza con cualquier niño, si analizamos que todos tenemos necesidades educativas y algunas de ellas son de tipo especial. Por lo que no solo pretendemos que llegue a aquellos maestros que atienden niños con Necesidades Educativas Especiales generadas por déficit o por sobredotación, sino a cualquier maestro que esté interesado en hacer del proceso de enseñanza un proceso comprensible para cada uno de sus niños.

En él vas a encontrar algunas reflexiones teóricas sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, pero sobre todo vas a hallar recomendaciones metodológicas para tu práctica cotidiana, esperamos que el leerlo te sirva para tu preparación igual que nos ha enriquecido a nosotros el escribirlo para ti.

Dr. C. Ramón López Machín

CAPÍTULO I

Algunas consideraciones sobre las bases psicológicas del aprendizaje

Dra. C. Maritza Salazar Salazar

El análisis de las bases psicológicas del aprendizaje y sus características en cada educando constituye el punto de partida de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Si se tiene en cuenta que este proceso tiene como finalidad propiciar que todo alumno aprenda y se desarrolle al máximo de sus posibilidades, en dependencia de sus características y si partimos de la máxima de que todo alumno tiene la posibilidad de aprender solo hay que encontrar cómo enseñarlo.

A pesar de ello no siempre entendemos que para la enseñanza existen determinadas condiciones en el sujeto que aprende que hay que tener en cuenta, tanto condiciones internas como externas. No es nuestra intención tampoco abarcar todas las bases psicológicas del aprendizaje, ni hacer una caracterización profunda de cada una, sino solamente ubicar al maestro en aquellas que son imprescindibles para lograr el aprendizaje, sin perder de vista que la personalidad funciona como un todo, de forma integral y la influencia de los diferentes procesos psíquicos en el aprendizaje también se realiza teniendo en cuenta estos niveles de integración.

La actividad cognoscitiva:

No pretendemos en este análisis recrear un aspecto del aprendizaje que ha sido muchas veces excesivamente sobredimensionado en él, pero que indiscutiblemente desempeña un papel muy importante en el aprendizaje, pues se necesita de ella en ese proceso de apropiación de la cultura bajo condiciones de orientación y educación, que constituye este proceso. La actividad cognoscitiva permite al sujeto apropiarse de los conocimientos y a partir de ellos desarrollar hábitos, habilidades, capacidades, sentimientos, valores,... De ahí que al hablar de aprender siempre tenemos que recurrir a esta. Este proceso es, muy complejo, desde el punto de vista psicológico, por lo que no es posible reducirlo a procesos independientes, como la percepción, la memoria o el pensamiento, sino verla en su conjunto como una actividad especial de la personalidad.

Según J. L. Rubinstein (1977) en la apropiación de conocimientos se pueden distinguir algunos aspectos vinculados muy estrechamente entre sí, entre ellos: el conocimiento primario de la realidad o su percepción, el trabajo o la labor especial de su fijación y finalmente el dominio de la materia en el sentido de la posibilidad de manipular u operar con ella en las más diversas condiciones, es decir, aplicarla o emplearla en la práctica. Estos niveles se vinculan y relacionan entre sí durante el proceso de aprendizaje. Según este autor hay que prestarle atención a cada uno de ellos por separado y en su vínculo indisoluble durante el aprendizaje.

La percepción de la realidad, el primer encuentro con la materia puede provocar el deseo de aprenderla o por el contrario su rechazo, a veces esos “primeros encuentros” son los decisivos en el aprendizaje. La interpretación de la materia está estrechamente vinculada con su percepción, pero no basta con esto para la más detallada comprensión del sentido y la penetración en este, ello implica todos los procesos mentales: la comparación, el análisis, la síntesis, la abstracción, la generalización y concreción, todos los procesos en los que el contenido científico objetivo se descubre en sus relaciones recíprocas y se recrea en la mente del sujeto de acuerdo con sus motivaciones e intereses.

Se requiere también para aprender de la fijación y la retención de lo que se aprende. El proceso de la memoria incide en el aprendizaje en varios momentos, garantizando la integración de los conocimientos en la personalidad, ella permite en un primer momento fijar y retener lo que se aprende tal y como es y después que ha pasado por un proceso de penetración en la esencia (mediante el pensamiento) o de recreación en imágenes (en la imaginación) vuelven esos conocimientos a la memoria en forma de conceptos, juicios, razonamientos, creaciones de diferentes tipos que también hay que fijar y conservar para concretarlos en la realidad en forma de reproducciones de variada naturaleza.

Claro está que para aprender el proceso de apropiación no puede quedar solo en su grabación en la memoria, realmente se dice que se ha aprendido cuando se domina esa parte de la cultura, cuando se han desarrollado las posibilidades de manipularla u operar con ella de acuerdo a las diferentes tareas o problemas que el estudiante tenga que resolver en su vida. Durante toda la enseñanza el profesor deberá cerciorarse de este nivel de dominio, por lo que debe garantizar que la apropiación se realice con la máxima toma de conciencia y organice el proceso docente de acuerdo con ello, de modo que la actividad de aprender provoque el goce de que se está apropiando de algo útil que le servirá para resolver los problemas de su vida., así hará que el estudio se convierta en una necesidad para el alumno.

En los estudios de calidad que se realizan en la actualidad se contemplan diferentes dominios cognitivos que integran la actividad cognoscitiva en su conjunto, desde lo sensorial hasta lo racional y se determinan por las habilidades y destrezas básicas de aprendizaje que debe desarrollar el alumno en una materia o funcionar de manera transversal en todas las materias.

Entre estos dominios que se alcanzan mediante la actividad cognoscitiva están:

- el conocimiento de hechos y procedimientos,
- el trabajo con conceptos,
- la solución de problemas simples y complejos y
- el razonamiento,

Estos dominios expresan la aplicación de los procesos cognoscitivos desde las sensaciones y percepciones, la memoria, el pensamiento y la imaginación y su combinación durante el proceso de aprendizaje que da lugar al saber y al saber hacer.

Durante el proceso de aprendizaje los estudiantes deben desarrollar la capacidad de utilizar conceptos, representaciones y procedimientos para interpretar, comprender y actuar en el mundo. Las habilidades como interpretar, calcular, decodificar, graficar, comparar, resolver, optimizar, demostrar, aproximar y comunicar, entre otras, contribuyen también a que el sujeto se desenvuelva fuera de la escuela para afrontar los retos de un mundo que está en constante movimiento y transformación. La resolución de problemas propicia el desarrollo del pensamiento lógico, puesto que exige realizar diferentes tipos y niveles de razonamiento. Esto favorece el desarrollo de habilidades para reconocer y utilizar conceptos y procedimientos con diferentes y crecientes grados de dificultad.

La enseñanza y el aprendizaje de las asignaturas debe pretender y generar las condiciones para que los estudiantes tengan la posibilidad de interpretar datos, establecer relaciones, poner en juego conceptos, analizar regularidades, establecer patrones de cambio, planificar estrategias de solución, registrar procedimientos utilizados, analizar la razonabilidad de resultados, así como argumentar y defender posiciones propias, entre otros.

En dependencia del nivel de desarrollo que se alcance en la actividad cognoscitiva estarán las necesidades educativas especiales que puedan aparecer durante el proceso de aprendizaje, así; por ejemplo, si un estudiante tiene dificultades para hacer abstracciones y generalizaciones generará necesidades educativas especiales para interpretar y trabajar con conceptos y solucionar problemas de diferentes niveles de complejidad, esto hará que el maestro comience

su proceso de enseñanza desde la identificación de hechos y procedimientos, que es lo que ya tiene logrado este estudiantes, hasta sus niveles más complejos y luego estimulará el trabajo con conceptos para después que lo haya alcanzado pasar a la solución de problemas simples y luego los más complejos.

¡Cuidado maestro! Muchas veces interpretamos que la solución de una necesidad de aprendizaje comienza por la necesidad misma y comenzamos a hacer tareas con el alumno desde esa necesidad. Por ejemplo, si tiene dificultades para interpretar textos comienzo a realizar ejercicios de comprensión donde el alumno tiene que interpretar y vuelve a interpretar y más. Para lograr desarrollar al alumno debemos partir de lo ya logrado para resolver su necesidad, en este caso tendríamos que comenzar por la realización de ejercicios de traducción e ir aumentando los niveles de complejidad hasta llegar a la interpretación. Ello hará que el alumno transite desde lo que ya está maduro en su zona de desarrollo real y con diferentes niveles de ayuda alcance lo potencial y provocará motivaciones por aprender más sólidas y duraderas.

Las necesidades y los motivos:

Es conocido por todos que no existe actividad humana inmotivada, o sea que no se origine teniendo como base un determinado motivo. El aprendizaje, como un tipo especial de actividad, no escapa a esta característica, que desempeña un papel esencial en su desarrollo y resultado, pues toda actividad de aprendizaje está dirigida a satisfacer una necesidad del sujeto.

Esta necesidad aparece en el sujeto desde su propio nacimiento en la manifestación de la búsqueda de nuevas experiencias y vivencias primero y más tarde en forma de necesidades superiores de carácter social, de adquirir cultura. Estas necesidades se manifiestan como deseos, como tendencias, solo ellas ocasionan la realización de una actividad cuando aparece aquel “objeto” material o ideal que reflejándose en el cerebro del hombre lo incita a actuar para satisfacer dicha necesidad, por lo que entonces ha aparecido el motivo del aprendizaje, el cual cumple como condición esencial darle a la actuación una dirección concreta.

La aparición de necesidades y motivos de aprendizaje constituye el eslabón primario de cualquier actividad de este tipo, sin ellos no se produce este. Los motivos del estudio en el sujeto tienen una significación muy importante, pero al mismo tiempo se manifiestan de diferentes formas, si el motivo que origina esta actividad es prepararse para la vida el escolar procura comprender profundamente lo que estudia para conocer mejor la realidad y la actividad práctica, si su motivo es evitar escenas desagradables en casa, su actitud hacia el estudio será puramente formal y el estudiante únicamente intentará contestar bien en la clase. Por eso una

de las tareas más importantes es crear motivos serios para el estudio, lo cual no solo es básico para la actividad de estudio, sino en cualquier esfera de la educación de los estudiantes.

Según Smirnov, Leóntiev y otros² los motivos de la actividad de aprendizaje se pueden clasificar en *generales y amplios* (adquirir formación cultural, prepararse para la vida futura, etc) y *particulares y estrechos* (recibir premios, no tener castigos). Los primeros son más estables, no dependen de situaciones casuales y le permiten al estudiante dar un sentido determinado a su actividad escolar y los segundos actúan durante poco tiempo, según circunstancias directas y estimulan a la acción inmediata. Ambos tipos de motivos se complementan y se integran en la actividad; por ejemplo: un alumno puede tener como motivo general de su actividad escolar el dominio de un oficio para su vida futura; sin embargo este motivo, no siempre es suficiente para orientar la realización de sus tareas diarias, si esto se complementa por la estimulación de la familia, o de la idea de que el maestro puede recibir una crítica en la visita a clase del próximo día, ... pudieran constituirse estos últimos motivos en acicate para hacer dicha tarea.

De aquí se deriva la necesidad de que se despierten en el alumno motivos generales y específicos, sin que, por supuesto, se abuse de los específicos en detrimento de los generales, pero hacen falta tanto unos como otros. La tarea del docente es crear motivos generales significativos, que dan un sentido determinado a lo que se hace, combinándolos con motivos específicos en los momentos que lo requiera.

Según estos autores los motivos para aprender transitan por tres etapas desde el punto de vista evolutivo:

- una primera: donde al niño no tiene un interés especial hacia el contenido de las asignaturas que estudia, todo le interesa, sea escribir, leer o hacer cuentas, la diferencia de motivación puede estar dada solo en el sentido de que sea más o menos difícil;
- una segunda: donde los motivos hacia el aprendizaje comienzan a diferenciarse hacia el contenido de lo que se estudia, por lo que algunas materias tienen para el estudiante mucho interés y otras no y se realizan solo por deber, los intereses se trasladan del cumplimiento de la tarea escolar a su contenido y
- una tercera: donde los motivos de aprendizaje dependen de los motivos que están en la esfera de la actividad futura de los estudiantes, de la concepción del mundo y los ideales del escolar.

² Smirnov, Leontiev y otros. Psicología, Ediciones Pedagógicas, La Habana, 1975

Saber en qué etapa se encuentra cada escolar es vital para poder realizar un proceso de enseñanza eficaz, ello no depende de la edad del escolar, sino de la madurez de su esfera motivacional, por lo que puede darse en cualquier momento del desarrollo. El maestro tiene como función actuar a partir de la etapa en que se encuentra el alumno para poder desarrollarlo adecuadamente.

La aparición de la necesidad de aprendizaje debe provocarla el docente. En el caso específico de los niños con Necesidades Educativas Especiales, se necesita saber realmente cuál es la carencia, qué es lo que le hace falta a ese niño para acceder a ese producto de la cultura del que queremos que se apropie. Muchas veces identificamos que este niño tiene Necesidades Educativas Intelectuales, en ese caso estamos haciendo énfasis en su déficit como sujeto, tanto desde el punto de vista psicológico como fisiológico.

En realidad, en todos los alumnos que tienen retraso mental se manifiesta en una limitación en la capacidad intelectual, pero ¿es esa su necesidad para aprender?, referirnos de ese modo a la necesidad de aprendizaje sería confundir términos, su necesidad no está en el déficit que origina el trastorno, su necesidad de aprendizaje se define por ¿qué le falta para acceder a un tipo específico de aprendizaje? Por tanto las necesidades especiales de aprendizaje en estas personas pueden ser de diferente naturaleza y variar en cada uno de acuerdo con sus potencialidades y limitaciones.

Es posible que para aprender el cálculo matemático un educando necesite una organización mental determinada y esto nos lleve a ofrecer determinados niveles de ayuda para que lo logre, determinar qué le falta para alcanzarlo, en eso consiste su necesidad. Cada uno va a manifestar una carencia específica para aprender, unos necesitarán algoritmos rígidos, otros determinados tipos de razonamientos. Descubrir eso que necesita cada uno sí es la labor del docente y solo de este modo el niño sabrá qué fin se propone y encontrará el motivo de su actividad de aprender. Lo que sí tenemos que tener claro es que no es lo mismo el déficit que presenta el sujeto desde el punto de vista fisiológico, físico motor, sensorial, de comunicación o psicológico que su necesidad de aprendizaje, que es tan especial como sujetos existen porque cada uno es una individualidad.

Para que un motivo cause realmente una actividad tienen que existir condiciones que permitan al estudiante plantearse el fin correspondiente y actuar para alcanzarlo, solo en este caso el motivo resulta efectivo. Cuando no se dan esas condiciones y no se plantea el fin correspondiente al motivo, tal motivo no es efectivo y no se desarrolla la actividad que conduce a satisfacer la necesidad.

De hecho tiene gran importancia que los motivos que orientan el aprendizaje sean motivos conscientes, que el estudiante los conozca y oriente su actividad a alcanzarlos, así podrá hacer los esfuerzos necesarios para alcanzar sus objetivos. Con frecuencia, cuando esto no ocurre, existen dificultades en el proceso de enseñanza, ya que someter las acciones a un motivo que por sí mismo no engendra un interés directo por el material de estudio exige una actividad de carácter voluntario que no siempre se consigue.

La voluntad:

Generalmente en los libros de Psicología se puede encontrar que la voluntad constituye el proceso psíquico que le permite al sujeto vencer los obstáculos que se le presentan para alcanzar un fin consciente. Ello demanda que se tenga conocimiento de qué se quiere obtener para tener la capacidad de enfrentar todo aquello que se oponga a tal propósito. En cada persona tal proceso se realiza de manera diferente, unos afrontan la realidad haciendo todos los esfuerzos necesarios para alcanzar sus metas, otros titubean y vuelven a intentarlo, aunque fracasen y otros retroceden ante cada dificultad que se le presenta, de ahí que es un proceso que necesita de educación para poder lograr que cada uno, en dependencia de sus posibilidades haga todos los intentos necesarios para alcanzar sus objetivos.

“La formación de un acto de voluntad tiene sobre todo por premisa la consciente relación entre la necesidad y el correspondiente objeto...Solo cuando el objeto sobre el cual se orienta el impulso ha devenido consciente y cuando la expresión objetiva de la necesidad se ha convertido en deseo consciente y objetivo, orientado hacia un determinado objeto, sabe el hombre lo que quiere y puede orientar de esta manera sus actos sobre una nueva y consciente base”³

El aprendizaje constituye una de las metas que requiere de mayores esfuerzos psíquicos para alcanzar éxito; sin embargo, ha sido muy poco estudiado en la Pedagogía la participación de la voluntad en la ejecución de la actividad de aprendizaje y mucho menos en sujetos que tienen Necesidades Educativas Especiales. La propia ejecución del aprendizaje constituye un acto volitivo complejo y la participación en él de las cualidades volitivas de la personalidad un elemento esencial para llevarlo a cabo. De ahí que nos gustaría valorar algunas consideraciones acerca del acto volitivo a tener en cuenta en la enseñanza de los niños con Necesidades Educativas Especiales.

³ Rubinstein, J.L. (1977). Principios de Psicología General. Cuba, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, cuarta reimpresión, 767 pág., Pág. 558.

Lo primero es que la estructura del acto volitivo tiene peculiaridades específicas en cada edad y de acuerdo con las características de cada persona. Recordemos que el acto volitivo se realiza en las siguientes etapas:

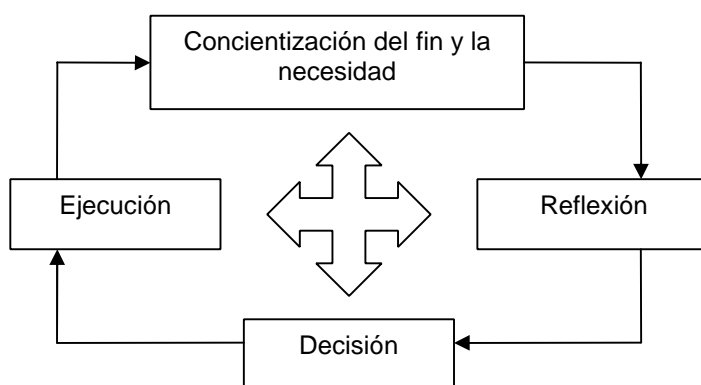


Fig. 1: Estructura del acto volitivo.

Para realizar la actividad de aprendizaje se hace indispensable que el alumno **asuma/ determine** conscientemente cuál es **el objetivo** por el cual aprende, qué **necesidad** tiene de ello, de modo que sea consciente de para qué lo hace y qué significa para él "...los impulsos devienen conscientes como motivos y el resultado deviene consciente como finalidad del acto..."⁴ Este hecho determinará los esfuerzos que haga en lo sucesivo. Generalmente se piensa que porque el sujeto tiene determinada Necesidad Educativa Especial no tiene posibilidades de determinar sus fines de aprendizaje y esto hace que se trate de imponer externamente este propósito o sencillamente se plantee el objetivo, pero no se le da importancia al papel del sujeto que aprende en su asimilación consciente.

Es cierto que en algunas Necesidades Educativas Especiales Intelectuales la concepción del fin resulta compleja, pues a veces resulta difícil que el sujeto se plantee fines a largo plazo o complejos. En este caso se recomienda que ese propósito, que para él es alcanzable pero difícil de concebir en su totalidad, se le plantee al alumno dividido en fines intermedios, de manera que sean significativos para él, que pueda relacionarlos con sus necesidades más inmediatas y que su consecución sea continua para que en la integración de esos alcances de metas intermedias se pueda alcanzar el objetivo final y el alcance de cada fin intermedio sea motivo e impulso para el siguiente. De este modo el alumno verá premiado sus alcances con el éxito y ello le servirá para reforzar su autoestima.

⁴ ⁴ Rubinstein, J.L. (1977). Principios de Psicología General. Cuba, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, cuarta reimpresión, 767 pág., Pág. 559.

Para realizar con éxito las acciones de aprendizaje es condición indispensable para el maestro planificar la actividad en total, dividirla en etapas aisladas, hacer que el alumno tenga conciencia del objetivo de cada etapa, que realice esfuerzos por alcanzarlo, que ese esfuerzo se vea premiado por el éxito y luche consecutivamente por alcanzar la meta final. El hecho de que asumamos que el sujeto tenga éxito no quiere decir que no tenga fracasos y dificultades para vencer los obstáculos que se le presentan, sino que la propia consecución del objetivo y la conciencia de su necesidad lo lleven a hacer los esfuerzos volitivos necesarios para vencerlos, de manera que la satisfacción por alcanzar esa meta intermedia lo lleve a plantearse la necesidad de conseguir la meta final.

Para un sujeto que posee Necesidades Educativas Especiales por sobredotación la recomendación es diferente, pues para estos sujetos plantearse fines complejos de aprendizaje constituye a veces el motor impulsor de su conducta y le resulta insustancial el plantearse fines intermedios, lo que ven muchas veces como una pérdida de tiempo. Su principal necesidad radica en alcanzar el fin más lejano y difícil. Debe resultar claro para el maestro que en este caso también su influencia debe estar dirigida a que se alcancen esas etapas intermedias, pues no pueden quedar como vacíos en el aprendizaje de ese alumno, que también tiene que vencerlas, pero que no se puede limitar o igualar al modo y el tiempo en que los demás lo consiguen, sino que hay que ajustar el proceso de enseñanza a ese ritmo. Para este estudiante la necesidad de alcanzar la meta final resulta más fuerte tanto mayores sean las dificultades que hay que vencer para llegar al objetivo final.

En cualquier caso para realizar una actividad voluntaria de aprendizaje es necesario que el sujeto desee profundamente ese objetivo, mientras más sea objeto de su necesidad mayores serán los esfuerzos que realice para alcanzarlo. Por lo que la labor del maestro al iniciar cualquier actividad de aprendizaje deberá ser despertar esa necesidad y hacer que el alumno la haga consciente como fin esencial de su actividad. Según señala Rubinstein, J.L. “Cuanto más significativas y atractivas sean estas (las tareas) para el hombre, tanto más fuerte es –en condiciones por demás iguales- su voluntad, tanto más intensos sus deseos, tanto más tenaz su ambición para realizarlas”⁵

Otro momento importante del acto volitivo que constituye el aprendizaje es la **reflexión**. No basta solo con tener consciente el motivo y el objetivo para considerar el aprendizaje como una actividad volitiva, el sujeto debe analizar qué tiene que hacer, con qué cuenta, qué posibilidades tiene para alcanzar ese fin. El acto de aprender es una auténtica acción volitiva, dado que es

⁵ Rubinstein, J.L. Ob.cit. Pág.560

un acto selectivo que implica una constante elección y decisión. Esta fase lleva al sujeto a determinar qué es lo más significativo para él y muchas veces genera conflictos de motivos que tiene que resolver.

Muchas veces este momento del acto volitivo de aprender genera en los sujetos un estado lleno de contradicciones internas acerca de sus insuficiencias para afrontar las tareas de aprendizaje, la inseguridad, la pena, la intranquilidad y al mismo tiempo la tensión para actuar, lo que puede conducir a la inhibición de la actuación. En otros casos el impulso lleva a la actuación inmediata, sin que medie la reflexión, sin que se conozcan las consecuencias de sus actos, sin la valoración que requiere la selección del camino a seguir. Según señala Rubinstein, J.L. "...La voluntad requiere por ello el autocontrol y la aptitud de regirse a sí misma, de dominar sus deseos y no ser simplemente su esclavo"⁶

Después de reflexionar sobre las posibilidades de alcanzar la meta y satisfacer la necesidad y haber determinado el camino a seguir se toma la **decisión** de qué es lo que se va a hacer. Según este autor se puede hacer de tres maneras: primera: el acto volitivo se desarrolla sin una especial decisión que se destaque conscientemente, lo que sucede cuando no hay una resistencia interna, o la consecución del objetivo no encuentra ninguna dificultad externa. La toma de decisiones está ya implícita en la determinación del objetivo; segunda: la decisión se destaca conscientemente en la solución de un conflicto, en este caso ha habido una profunda reflexión y la decisión genera un cambio y tercera: a veces sucede que antes de concretar y tomar una decisión cada uno de los motivos conserva su fuerza y la decisión a favor de un motivo no se toma porque la influencia de los demás esté agotada, sino porque se ha tomado conciencia de la necesidad o conveniencia de sacrificar todos los demás y subordinarlos al objetivo fijado. En este caso se necesita un mayor esfuerzo para alcanzar ese fin.

Muchas veces de sujetos con determinadas Necesidades Educativas Especiales recibimos lecciones de esta última variante de toma de decisiones y observamos que son capaces de alcanzar fines para los cuales apenas le veíamos posibilidades. Por otra parte también conocemos de sujetos indecisos, sobre todo cuando la situación de aprendizaje es complicada y difícil, que alargan la toma de decisión esperando que cambie la situación para actuar y otros son impulsivos y toman la decisión, entregándose al poder de las circunstancias, pensando que el momento aportará también la correcta solución. Las funciones de nuestro magisterio deben estar dirigidas a lograr en todos los sujetos el máximo desarrollo de sus posibilidades, por lo

⁶ Ibidem Pág. 566

que incentivar la seguridad en la toma de decisiones y ajustarlas a estimular su desarrollo desde sus potencialidades es su meta esencial.

Tomar una decisión no significa llevarla a cabo, a ella le sigue la última fase del acto volitivo, **la ejecución**, ella requiere de la modificación de la realidad, en ella se lleva a cabo la acción planeada, que muchas veces se concreta en la consecución de un plan de acciones bien establecido y en otras solo se planifican acciones generales y el sujeto las ejecuta con los recursos y medios que posee para ello.

Llevar a cabo la actividad de aprender constituye una acción volitiva que requiere de perseverancia, autodominio, firmeza en la toma de decisiones y realización de esfuerzos para realizar la acción y alcanzar el fin. Sabemos que en cada sujeto se realiza el acto volitivo de manera diferente y que no es necesario que transcurra de forma lineal, en el tránsito por sus etapas se avanza o se retrocede, se enriquece la que sigue o la anterior con la realización de la otra, de manera que entre ellas se establece una relación dinámica y dialéctica.

Sucede que, durante el proceso de enseñanza, muchas veces se obvia que esta actividad debe transitar por estas etapas y se va desde la concepción del fin directamente a la acción, y muchas veces ni siquiera se tiene conciencia de esa meta y la necesidad de lograrla y se va directamente a la ejecución, esto es lo que se ha llamado tendencia a la ejecución en el aprendizaje, en estos casos el alumno no se somete a un proceso de reflexión, de análisis crítico de la situación, de buscar el camino más adecuado para él para aprender y sencillamente se conforma con dar la primera respuesta que se le ocurre, a veces acierta y a veces no. El maestro debe lograr que el alumno tome conciencia del acto que está realizando y qué beneficios le dará, para qué y con qué cuenta para lograrlo e interiorizarlo en cada una de sus etapas.

De lo que se trata no se refiere solo a los niños que tienen Necesidades Educativas Especiales, esta tendencia, según señalara Zilbersteirn (____) constituye hoy una regularidad de la escuela común y a nuestro modesto entender esto ocurre porque no se concibe el aprendizaje como acto volitivo, que requiere de una organización mental para realizarlo. Que el proceso de enseñanza conciba esta actividad de esta manera constituye una asignatura pendiente en la escuela de hoy.

La conciencia:

En el hecho de que las acciones humanas tengan un fin determinado se manifiesta el papel específico del reflejo consciente de la realidad. Por eso la necesidad de que en primer lugar en

al actividad de aprendizaje se hace necesario que el estudiante sepa para qué aprende, cuál es el fin específico para él de ese aprendizaje, cómo lo realizará, con qué cuenta para ello. Como ya se explicó antes esto define el carácter que adquirirá la actividad para el sujeto que aprende, pero no solo la conciencia se manifiesta en que el sujeto planifique su actividad antes de realizarla, sino que la conciencia del hombre se forma a partir de la influencia del proceso de enseñanza aprendizaje. El proceso de asimilación de las representaciones, de los conceptos y de los puntos de vistas elaborados por la sociedad da lugar a la formación de la conciencia individual.

Si bien es cierto que tomar conciencia en el aprendizaje se realiza en el sujeto como un todo único, vale la pena analizar su **estructura** para comprender cómo ocurre este proceso a nivel consciente. Según A. N. Leóntiev (1975)⁷ en el análisis de la conciencia por su contenido se pueden distinguir tres componentes que constituyen su estructura: la trama sensitiva, las significaciones y el sentido personal.

La **trama sensitiva** constituye el conjunto de imágenes percibidas por el sujeto y grabadas en su memoria, referidas al futuro o simplemente imaginadas. Su función esencial consiste en que “dan realidad al cuadro consciente del mundo que desfila ante el sujeto” y por otra parte permite distinguir la percepción del mundo real del campo de sus imágenes preceptuales internas, es decir la trama sensitiva aparece en la conciencia de dos formas: como imágenes conscientes significativas y como imagen perceptual actual, cuando se está recibiendo directamente una estimulación sensorial. Estas imágenes se forman en la actividad del sujeto, en su relación directa con los objetos y fenómenos de la realidad.

Las significaciones son la forma de existencia ideal del mundo objetal, de sus propiedades, nexos y relaciones, expresadas mediante el lenguaje en nuestra conciencia. Ellas constituyen los conceptos que definen los objetos, sus propiedades, nexos, leyes y acciones que el hombre realiza con ellos, y se forman en la actividad práctica. Según González M, V.⁸ el proceso de apropiación tiene etapas “...El niño primero se apropia de las significaciones que están referidas directamente a los objetos, después domina las operaciones lógicas a partir de su forma externa, la única en que pueden ser comunicadas; solo al final, cuando se interiorizan, se convierten en significaciones abstractas y funcionan como actividad mental interna, en el plano de la conciencia”.

⁷ Leóntiev , A. N. Actividad, conciencia, personalidad. La Habana. Edit. Pueblo y Educación, 1975, 249 págs.

⁸ González M., V [et. al.]. Psicología para educadores. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2001, 3ra impresión, pág. 223.

Estas significaciones son sociales por naturaleza, pero al pasar al plano individual se caracterizan porque vuelven a referirse al mundo objetal y se parcializan en función de nuestros motivos y necesidades, lo cual se manifiesta en otro componente de la conciencia que es **el sentido personal**. De esta forma se manifiesta a nivel de la conciencia la relación indisoluble entre lo afectivo y lo cognitivo. El sentido personal que adquieren las significaciones refleja las particularidades de las relaciones personales, su forma de comunicación, su situación concreta de existencia, que son propias de cada sujeto.

Hacer entonces que el aprendizaje adquiera sentido personal requiere que el alumno relacionen los conocimientos que adquieren con sus necesidades, vivencias, intereses. De modo que lo que aprende refleje la relación entre significado y sentido personal.

Como ya hemos visto la expresión semántica de la conciencia, o sea el reflejo en ella de los significados se realiza mediante **el lenguaje**, debido a este se pueden designar a través de la palabra los sentimientos, pensamientos del hombre en su proceso de comunicación, de ahí su indisoluble relación con el aprendizaje. El lenguaje como medio de expresión de significados permite la transmisión y asimilación de estos y de toda la experiencia histórico –social, que es atesorada mediante la palabra escrita o hablada durante siglos. Pero no solo el lenguaje nos sirve para la transmisión de esa experiencia, también nos permite conocer la realidad, pues pensamos a través de las palabras y enriquecemos a nivel mental los conocimientos que adquirimos a un nivel sensorial.

Educar el lenguaje coherente, fluido, estructurado, con un vocabulario amplio, expresivo, comprensible... constituye hoy una tarea por cumplir en el proceso de enseñanza. Hacerlo contribuiría a una mejor comprensión de los diferentes saberes que el niño tiene que asimilar. No solo desde el punto de vista oral, también el lenguaje escrito hoy es una problemática que no se resuelve en nuestra escuela, los textos que se construyen carecen de calidad de las ideas, amplitud, coherencia, ajuste al tema y esto se manifiesta en la lectura en bajos niveles de comprensión. Esto repercute en el aprendizaje no solo de la Lengua materna, sino en las demás materias de que debe apropiarse.

Un estado psicológico muy relacionado con el lenguaje y que desempeña un papel fundamental es **la atención**, que en cierto sentido se define como la búsqueda voluntaria de la conciencia al máximo de su funcionamiento. El prestar atención durante el proceso de enseñanza – aprendizaje significa darnos cuenta de todo y de los menores detalles, en estas condiciones la conciencia refleja óptimamente la realidad, lo que nos permite aprender más y mejor. La

atención estimula la claridad de la percepción y de las imágenes que se conservan en nuestra memoria, contribuye a la rápida organización y realización de nuestros pensamientos

El estudiante que se distrae disminuye entonces su estado de conciencia y como consecuencia no percibe la realidad con la mayor precisión, deja perder detalles de lo que se le enseña. El estar distraído disminuye la conciencia de lo que hacemos y eso trae como consecuencia que se aprenda mucho menos, por lo que **atender significa agudizar la conciencia, aprender así es aprender con voluntad.**

Muchos son los motivos que ocasionan dificultades en la concentración de la atención durante el aprendizaje y por consiguiente :la disminución de la agudeza de la conciencia en los estudiantes, entre ellos pudieran estar: los conflictos, los estados afectivo-emocionales negativos o muy positivos, el desequilibrio de los procesos de excitación e inhibición a nivel cortical, la fatiga, la falta de alimentación, la falta de motivación por el aprendizaje o por una parte específica de él, los fracasos durante el proceso de aprendizaje o como resultado de él, Resulta entonces imprescindible que el docente tenga presente estos aspectos para atenderlos durante el proceso pedagógico porque ellos pudieran ser generadores de necesidades educativas especiales de no ser atendidos de forma especial.

La comunicación:

El proceso de enseñanza - aprendizaje es por su esencia un acto de comunicación. Solo se habla de que existe comunicación cuando los sujetos que realizan esta actividad intercambian información comprensible por todos los que intervienen, lo cual constituye la propiedad más importante de la enseñanza, en su carácter bilateral con el aprendizaje. Se supone que cuando se enseña se espera que alguien aprenda y eso solo se logra si la información que se intercambia entre maestro –alumno, alumno-alumno, alumno –grupo, maestro – grupo es comprendida, entendida, decodificada por estos sujetos de la comunicación que intervienen como emisores o receptores, según el contexto comunicativo.

De ahí la importancia de que la materia de enseñanza se presenta al alumno de manera que pueda entenderla. Se conoce que en este proceso se considera como información aquellos elementos nuevos, desconocidos y significativos para la persona, lo que ya se conoce o se aleja de nuestras necesidades y motivaciones despierta poco interés, pero también cuando no se comprende ese mensaje ejerce el mismo efecto. "...El maestro debe considerar el monto de información que da en su clase: no se puede atiborrar de muchos conceptos nuevos al alumno, porque no podrían ser asimilados. Tampoco puede pretender el maestro captar la atención si su mensaje carece de información nueva o significativa. Otros elementos deben ser considerados

como la posibilidad de retroalimentación a partir de un sistema de preguntas para conocer el nivel de comprensión, el estado y uso de los medios audiovisuales que sirven de canal de comunicación, etc.”⁹

La comprensibilidad en el aprendizaje significa mucho más que el hecho de que los alumnos entiendan bien lo que se les presenta. Esta está estrechamente ligada a la claridad con que el maestro explica o que el alumno se apropia de una materia, pero puede que el material se presente de forma clara y que el alumno ya conozca esa información, entonces no podemos hablar de comprensibilidad, por lo que este concepto está relacionado con el proceso de formación mental y de educación porque pasa el alumno. El maestro que no presenta asuntos nuevos, que no expone problemas con determinado grado de dificultad para el alumno, con niveles de profundidad crecientes no promoverá que haya comprensión de la materia que enseña.

Por otra parte en esa presentación del contenido con niveles graduales de profundidad no puede sobrepasar el límite máximo de comprensión de alumno, en función de sus capacidades, pues ya no serían ininteligibles para él, pero debe organizar la enseñanza de modo que se oriente a este límite para provocar esfuerzos intelectuales constantes, sin que ese esfuerzo agote al estudiante y lo desmotive hacia el aprendizaje. De todo esto se deriva que el material docente debe corresponderse con la capacidad de realización del alumno y sus motivaciones para que haya comprensibilidad; aunque, siempre debe ser un reto para el desarrollo con niveles de profundidad creciente, de modo que aún exigiendo altos niveles de tenacidad y esfuerzo, cuente con conocimientos previos y capacidades para resolver o entender.

Además del contenido de la información que se transmite en el proceso comunicativo intervienen las imágenes que tienen los alumnos del profesor y este de sus alumnos y a su vez ambos de lo que perciben los otros de él, y las relaciones que establecen en el proceso de enseñanza aprendizaje. El tipo de relación va propiciando formas específicas de comunicación. Las formas de interacción que se establecen entre las personas son premisas y a la vez resultado de la comunicación. Durante la actividad docente el maestro debe propiciar la interacción y participación de todos sus alumnos para lograr un aprendizaje más productivo, lo cual no implica la pérdida de control por parte del docente.

⁹ Fernández González, Ana M. [et. al.]. Comunicación educativa. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 1995, pág. 4.

Según Durán, A. (1995)¹⁰ cuando el docente quiere que el alumno conozca el contenido, lo vivencie positivamente y logre las transformaciones deseadas se deben tener en cuenta algunos elementos, entre ellos:

- **En los componentes informativos:** importancia de una codificación y decodificación adecuada; uso de signos conocidos; un código común; uso de variados canales; coherencia entre el discurso verbal y el no verbal; evitar la saturación de información; coherencia entre lenguaje verbal y no verbal, con variadas fuentes de retroalimentación (gestos, miradas, actitudes corporales, etc).
- **En los perceptivos:** empatía; percepción de sí y del otro; uso adecuado de los diferentes medios, dominio de los “lenguajes” de cada uno; capacidad de orientación en cada una de las situaciones comunicativas, actitud positivas ante el mensaje y los interlocutores, percepción correcta de la palabra ajena (saber escuchar); uso adecuado de contrastes, intensidad, demostrar seguridad y ser auténticos, credibilidad de las fuentes utilizadas, etc.
- **En los interactivos:** rol asumido por los maestros y los alumnos; dinámica de las interrelaciones; correspondencia entre la estructura formal e informal de las relaciones grupales, clima emocional, entre otra

Estos elementos funcionan de forma integrada en la comunicación que se establece durante el proceso docente, lo cual propicia que se cumplan sus funciones y se cumpla la transmisión precisa de la información y el mensaje sea comprendido por todos.

La actividad:

El aprendizaje, como proceso que realiza el hombre para responder a una determinada necesidad estableciendo una relación especial con la realidad en la que adopta una actitud peculiar hacia ella, constituye una actividad. Mediante este tipo especial de actividad el hombre se apropia de la cultura en forma de conceptos, juicios, principios y a través de la actividad puede aplicarlos y enriquecerlos en la realidad.

Como hemos venido analizando hasta aquí el aprendizaje siempre tiene un motivo, que debe ser consciente para el sujeto en forma de fin u objetivo, para lograr ese objetivo se realizan acciones y operaciones en dependencia de las condiciones que tenemos para alcanzarlas

En cada etapa del desarrollo se realiza un tipo especial de actividad, que caracteriza y le da dinámica a la situación social del desarrollo de esa edad. Esta actividad ha sido denominada

¹⁰ Durán Gondar, Alberta (1995). El proceso docente – educativo como proceso comunicativo. En Ob. Cit. de Fernández González, Ana M. [et. al.]

por diferentes autores como actividad rectora, actividad fundamental, característica de cada periodo del desarrollo psíquico. Ella es la que garantiza los cambios y transformaciones que ocurren en cada período y condiciona los logros que dan lugar al paso a uno nuevo, que genera un nuevo tipo de actividad. Esto no quiere decir que la actividad del periodo precedente se elimine o desaparezca, sino que ella se integra o se subordina a la actividad que predomina en la etapa posterior.

Conocer el tipo de actividad fundamental que predomina en una etapa determinada del desarrollo constituye un elemento esencial para conducir el proceso de enseñanza. De acuerdo con ello así serán los métodos y tipos de acciones que ejecutará el maestro en esa etapa. En el caso de los niños con Necesidades Educativas Especiales, específicamente en los que tienen algún tipo de retraso mental esto es imprescindible, pues no se corresponde la edad mental con la edad cronológica, lo que significa que hay que saber qué actividad predomina en la edad mental en que se encuentra ese alumno para elegir las acciones a ejecutar en su aprendizaje y con qué métodos.

Por ejemplo; un adolescente de 14 años que tiene una edad mental entre 2 a 7 años su actividad fundamental es el juego de roles, por lo que aprenderá más jugando que en ambientes más formales de enseñanza, habrá que comenzar entonces desde aquí para poder desarrollarlo gradualmente, llevándolo desde aquí hacia otros tipos superiores de actividad.

La personalidad:

La personalidad representa el nivel superior de regulación de lo psíquico, en ella se integran todos los procesos y cualidades que hemos analizado anteriormente como bases psicológicas del aprendizaje. En esa integración se expresa lo que es propio, único e irrepetible de cada sujeto que aprende y cómo este lo expresa en la regulación de su comportamiento, que "...van desde la forma en que se expresan los procesos cognitivos concretos mediante determinadas formas de motivación hasta los niveles más complejos de autodeterminación del comportamiento."¹¹

En este sentido no pretendemos hacer un análisis de la categoría personalidad, cuestión que ya se ha abordado en muchas literaturas de las diferentes carreras pedagógicas, sino queremos hacer un breve estudio de cómo sus características influyen o son resultado del proceso de aprendizaje. Esta segunda idea quizás no sea la que más nos ocupe, pues sabemos que el hombre deviene personalidad en su interacción social y que de la relación aprendizaje –

¹¹ González Rey, Fernando. Psicología, principios y categorías. La Habana, Edit de Ciencias Sociales, 1989, pág. 99.

desarrollo que asume la Psicología marxista, el proceso de enseñanza - aprendizaje arrastra, guía este desarrollo desde los niveles más simples a los más complejos. Nos gustaría entonces analizar algunas características de la personalidad que intervienen en el proceso de aprendizaje y que son condición para que el sujeto aprenda de una manera u otra.

La individualidad: cada persona es única y por tanto se diferencia de los demás de acuerdo tanto con el contenido como con la forma de su personalidad. En el aprendizaje se manifiesta también esta característica de la personalidad que genera que todos los seres humanos seamos diferentes para aprender y determinan las bien llamadas y poco atendidas diferencias individuales.

"Las diferencias individuales son aquellas disparidades existentes entre los individuos de una especie en correspondencia con las condiciones individuales de su desarrollo concreto como seres biológicos, y también - en el caso de los seres humanos- como seres sociales" ¹².

En el caso de las diferencias individuales asociadas a la eficiencia del aprendizaje escolar esta autora considera que son las condiciones de disparidad o diversidad que pueden obstaculizar, o favorecer, de manera significativa el logro de los objetivos del aprendizaje desarrollador.

Siguiendo las ideas de Castellanos las diferencias individuales dan lugar a la diversidad en las aulas escolares, es decir, a las diferencias existentes entre los protagonistas fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje -los/las estudiantes, los/las docentes, los grupos escolares- a lo que llama diversidad educativa. Analiza como fuentes de las diferencias individuales las siguientes:

- Premisas *naturales* (heredadas y/o adquiridas) y condiciones del desarrollo biológico del organismo.
- Factores y condicionantes del *medio ambiente* físico-natural, cultural, socioeconómico e histórico, entre los cuales juegan un papel muy importante los factores del ambiente educativo significativamente cercano (familia, escuela, grupo de pares).
- Factores biográficos personales o relativos a la historia personal, que se refieren a la interacción de un sujeto concreto con su medio y con su propia vida, a sus experiencias vitales específicas y sus aprendizajes a lo largo de su desarrollo individual, que no son generalizables a otros individuos.

¹² Castellanos Simons, D. Et. Al. Para promover un aprendizaje desarrollador. Material en digital, S/F, Centro de estudios Educativos, ISP "Enrique José Varona.

Para esta autora y un colectivo de autores¹³ las diferencias individuales, desde el punto de vista psicológico se manifiestan en dos niveles en la personalidad:

- a) A nivel del *contenido*: las personas son diferentes en lo concerniente los procesos, estados, cualidades, formaciones psicológicas que se desarrollan en ellas, cuáles poseen mayor desarrollo relativo; cuáles son más estables y características.
- b) A nivel de la *forma*: las personas difieren con relación al *cómo* se manifiestan estos procesos en ellas, es decir, en la *dinámica* de su actividad psicológica concreta. Así, existen entre los estudiantes diferencias significativas de ritmo y velocidad, diferencias relativas a la intensidad o fuerza de sus respuestas y reacciones, al tono emocional que tienen las mismas, etc.

Otra característica de la personalidad que tiene un papel muy importante en el aprendizaje es la función reguladora, vista desde la perspectiva de que en la regulación de la personalidad se manifiesta la relación entre lo inductor y lo ejecutor, entre lo afectivo y lo cognitivo. Esta relación ha sido muy discutida en la literatura pedagógica y psicológica y hoy algunos autores la consideran como un principio de la Pedagogía, pues de ella se deriva que el aprendizaje sea o no desarrollador para el alumno. Mucho se ha insistido en que para aprender algo hay que tener la necesidad de ello, hay que estar motivado a hacerlo, y viceversa mientras más aprendemos más motivos y necesidades de ello aparecen.

Según Castellanos “En este sentido es que se ha planteado que un *aprendizaje desarrollador* debe necesariamente estimular la significatividad en tres direcciones inseparables: **en lo conceptual, en lo experiencial y en lo afectivo**. Un aprendizaje significativo no solamente promueve la comprensión profunda del material sino que también parte de y potencia su *relevancia personal y social, su funcionalidad*.”¹⁴

Para esta autora aprender significativamente requiere de un componente afectivo-motivacional, ello “*demandando una implicación afectiva en el propio proceso, y constituye así la fuente de nuevas motivaciones intrínsecas*”¹⁵

La personalidad funciona como un todo único, en integridad, las cualidades de la personalidad generalmente guardan armonía entre sí y se manifiestan de la misma forma en los diferentes

¹³ COLECTIVO DE AUTORES: *Psicología para educadores*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.

¹⁴ Castellanos Simons, D. Et. Al. Para promover un aprendizaje desarrollador. Material en digital, S/F, Centro de estudios Educativos, ISP “Enrique José Varona.

¹⁵ Ibidem

tipos de actividad, tanto desde lo afectivo como desde lo cognitivo, desde lo externo hasta lo interno, por ello hay que tener en cuenta que el aprendizaje tiene elementos externos que son, entre otros: el alimento, el sueño, que esté sano, satisfecho, que no tenga amenazas, la asistencia a la escuela, la puntualidad, la motivación por la escuela y el aprendizaje..., por lo que el maestro deberá tener en cuenta estos elementos, tanto de cómo se manifiestan en la familia como en la propia escuela.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

CASTELLANOS SIMONS, D. [et. al.]. Para promover un aprendizaje desarrollador. Material en digital, S/F, Centro de estudios Educativos, ISP "Enrique José Varona.

COLECTIVO DE AUTORES: *Psicología para educadores*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.

DURÁN GONDAR, ALBERTA (1995). El proceso docente – educativo como proceso comunicativo. En Ob. Cit. de Fernández González, Ana M. [et. al.]

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, ANA M. [et. al.]. Comunicación educativa. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 1995, pág. 4.

GONZÁLEZ REY, FERNANDO. Psicología, principios y categorías. La Habana, Edit de Ciencias Sociales, 1989, pág. 99

GONZÁLEZ M., V [et. al.]. Psicología para educadores. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2001, 3ra impresión, pág. 223.

LEÓNTIEV , A. N. Actividad, conciencia, personalidad. La Habana. Edit. Pueblo y Educación, 1975, 249 págs.

RUBINSTEIN, J.L (1977). Principios de Psicología General. Cuba, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, cuarta reimpresión, 767 pág., Pág. 559.

SMIRNOV, LEONTIEV [et. al.]. Psicología, Ediciones Pedagógicas, La Habana, 1975

CAPÍTULO II

Consideraciones sobre el proceso de enseñanza a los niños con Necesidades Educativas Especiales

INTRODUCCIÓN

En este capítulo encontrarás una serie de consideraciones acerca del proceso de enseñanza dirigido a atender la diversidad. No hemos pretendido utilizar en ello una sola idea, ni ofrecer indicaciones rígidas que regularicen el proceso. El maestro tiene que ser flexible, creativo, enriquecedor de ideas y de recursos para atender a cada niño de acuerdo con sus potencialidades. La idea central que rige este capítulo es que todo niño puede aprender si se le ofrecen las ayudas, recursos y apoyos que él demanda, por lo que el maestro es quien determina este proceso, él lo guiará por el camino del éxito siempre que haga un diagnóstico exacto de la necesidad educativa y ofrezca las alternativas que las satisfagan, solo así garantizará el triunfo.

Como podrás observar a diferencia de los demás capítulos este utiliza la experiencia de varios autores que han ofrecido valiosas ideas que nos sirven de punto de partida para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera que alcances el desarrollo de cada uno de tus alumnos al máximo de sus posibilidades.

Ideas básicas sobre el aprendizaje para la reflexión y el debate

Dr. C. Ramón López Machín

“La desigualdad hace ya infeliz al 80% de los habitantes de la tierra.”

“Buscar conceptos y tener ideas que permitan un mundo sostenible, viable y mejor.”

Fidel Castro Ruz¹⁶

¿Qué es aprendizaje?

- Aprendizaje es un proceso **permanente** mediante el cual la persona se apropia de la experiencia socio histórico cultural de su época. Apropiación o asimilación de la experiencia (conocimientos, hábitos, habilidades, costumbres, formas de comportamiento...) acumulada por la humanidad hasta nuestros días.

Este proceso de aprendizaje comienza prácticamente **desde el nacimiento** del individuo humano y **continúa durante toda la vida**, aunque regularmente se destaca de manera especial el **aprendizaje escolar**, por constituir una etapa intensiva, gradual, especialmente dirigida, planificada y organizada de aprendizajes específicos, que en realidad no debe significar una ruptura, una separación radical, de la experiencia vital acumulada por los educandos y que continúan ininterrumpidamente recibiendo.

- El aprendizaje es un proceso **personal**. Cada persona **aprende de manera individual**: recepciona información y la procesa: analiza, sintetiza, generaliza, arribra a conclusiones, se apropia de las esencias, aplica lo aprendido, pero, el aprendizaje tiene también un **carácter social**, las demás personas (los padres y demás familiares, vecinos, sus coetáneos, los maestros, los libros que elaboraron autores, los medios de comunicación... desempeñan un importante papel en ese proceso (**personal y social**) de apropiación de experiencias culturales. El niño aprende de manera individual pero no solo.

¹⁶ Castro Ruz Fidel. Conferencia Magistral - Universidad Central de Venezuela, 3 de febrero 1999.

- Los padres, hermanos, otros familiares, vecinos, maestros, tutores, autores de libros y de otras informaciones son mediadores entre la cultura, las experiencias, los conocimientos existentes y la persona que aprende.
- Por ello en la concepción histórico cultural del desarrollo humano a estas personas significativas se les denomina **mediadores**, mientras que en otras concepciones de orientación constructivista se les llama **facilitadores**. De esta manera puede comprenderse “el papel del otro” o el importante papel del colectivo en la adquisición de la experiencia socio histórico cultural.
- Estas personas mediadoras apoyan, guían, conducen, tiran del desarrollo del educando o persona que aprende.
- El aprendizaje es un proceso continuo de crecimiento, de realización personal, de construcción y reconstrucción de la actividad psíquica (los sistemas funcionales se conforman u organizan y reorganizan en los diferentes actos cognitivos).
- Toda la actividad psíquica participa en el proceso de aprendizaje, desde las más simples funciones hasta las funciones psíquicas superiores.
- Esos procesos mentales se enriquecen en el proceso de aprendizaje. Se aprende a percibir mejor, se adquieren mecanismos para memorizar mejor (memoria semántica), se aprende a pensar, razonar, se aprende a aprender
- Aunque popularmente se ha creído durante mucho tiempo que “aprender de memoria” es indicador de calidad, de capacidad de aprendizaje, realmente hasta que el individuo no procesa, no comprende, no interpreta los mensajes, no decodifica, no se apropia de las esencias, no ha aprendido prácticamente nada, lo que repite carece de significación y de sentido.

Realmente un alumno que repite un enunciado, un concepto, un principio, un texto de memoria y no comprende lo que dice, es simplemente como un “alumno loro”, que no puede explicar, demostrar, emplear o aplicar lo que aprendió, no se enriquece, ni crece con ese acto de repetir sin haber interiorizado las esencias, tampoco se ha preparado para acceder a otros aprendizajes más complejos.

El proceso de la memoria es importante para el aprendizaje, ¡es realmente muy importante!, pero no puede ser el centro de este proceso.

- Las informaciones que percibimos a través de todos los canales sensoriales, llegan al cerebro, órgano fundamental del aprendizaje y es donde se procesa, sin lo cual no podemos hablar de asimilación, apropiación, comprensión, concientización o de conocimiento concientizado.
- Tiene un significado metodológico especial comprender que aunque existen **regularidades en el proceso de aprendizaje** de los niños en diferentes edades, **cada persona aprende de manera diferente, con diferente ritmo y calidad**, lo que no depende solo de elementos biológicos, orgánico – constitucionales o de que el individuo tenga determinadas ventajas o desventajas naturales, congénitas, sino además y de manera muy significativa del medio socio cultural en el que ha crecido y se ha educado, lo que también pone a **prueba la eficacia de la influencia escolar y constituye un reto para la escuela y los docentes**, que deben lograr igualdad de oportunidades, nivelación cultural (no homogeneización de desarrollos, lo que no sería posible), es decir, dominio por todos de una plataforma cultural básica para el grado o etapa, aunque muchos alumnos puedan sobrepasarla, llegar más lejos
- En correspondencia con lo anterior, también tiene una importancia metodológica decisiva el convencimiento de que todas las personas pueden aprender y desarrollarse a pesar de cualquier diferencia (de sexo, nacionalidad, procedencia social, lugar de residencia, o capacidad)
- Las expectativas positivas y el optimismo con que un docente conciba el desarrollo de sus educandos tienen un singular significado como punto de partida y desarrollo de una labor educativa creativa, enriquecedora, desarrolladora.
- El aprendizaje hace “crecer” a la persona y la prepara para transformar al mundo y autotransformarse.
- Tradicionalmente en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela ha prevalecido el protagonismo del docente: una acción mucho más activa del que enseña y demasiado pasiva del que aprende.
- El acento se ponía en los procesos de enseñanza y se relegaba el aprendizaje, complemento esencial de ese proceso integrado que denominamos proceso enseñanza – aprendizaje.

- Obviamente existía, de manera aislada, más preocupación por cómo enseña el docente e insuficiente atención a cómo aprende el alumno y realmente se trata de un solo proceso cuyo centro debe ser el educando
- La propia etimología de la palabra alumno indicaba “sin luz”, “sin conocimiento”, y existieron otras interpretaciones: página en blanco, grabadora, que lo limita al papel de objeto y no de sujeto activo, protagonista, junto al docente del proceso enseñanza aprendizaje
- De tales interpretaciones se derivaron análisis que inculpaban al alumno de todo fracaso, objetivos no vencidos, pobre aprovechamiento y nunca al docente..
- Es preciso estudiar en cada contexto escolar no solo las regularidades grupales, sino las especificidades de cómo aprende cada alumno, para que pueda organizarse la enseñanza de manera que se garantice respuesta a la situación particular de cada uno de ellos y trabajar por la igualdad de oportunidades, de posibilidades y la justicia social en cada contexto.
- La esencia de este estudio con carácter diagnóstico consiste en estar atentos permanentemente **a las necesidades y demandas** de mis alumnos para ofrecer la respuesta que cada uno de ellos requiere.
- Aunque no pueda homogeneizarse, igualar el desarrollo de todos, sí se puede lograr una nivelación cultural, el dominio de objetivos básicos por todos, una didáctica de éxito para todos.
- En la actualidad, aunque no todo tradicionalismo se ha superado y su huella sigue presente en muchas escuelas, hay más conciencia de que los fracasos, los malos resultados, el bajo aprovechamiento no solo son del alumno, sino justamente, de todo el sistema educativo: metodólogos directores de las escuelas y cuadros técnicos docentes, familia, colectivo estudiantil y del propio alumno.
- Vale la pena razonar acerca de ideas relacionadas con esta tema por reconocidos pedagogos:
 - Félix Varela (Cuba) “El secreto de manejar a la juventud - decía – sacando partido a su talento y disposiciones, consiste en estudiar el carácter individual de cada joven y arreglar por él nuestra conducta, y agregaba: “la oposición que se hace al joven debe ser casi insensible y procurar que él mismo sea su corrector”

- José de la Luz y Caballero (Cuba) destacaba el papel del maestro y se distingue entre sus ideas el concepto de que “es necesario hacer a todos los educandos, sean cuales fuesen sus disposiciones, susceptibles de llegar al mismo resultado, he aquí el triunfo completo de la disciplina y el método”
- José Martí (Cuba) subraya: “Todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano si no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que la recibe”
- Enrique José Varona (Cuba) sostenía que “Los profesores deben ser personas dedicadas a enseñar cómo se aprende, cómo se consulta, cómo se investiga.
- Dulce María Escalona (Cuba), insistía: “No creo que hayan alumnos que no aprendan Matemática, sino docentes que no sabemos enseñarla”.
- Miriam Héller (Venezuela) afirma: “Si mis alumnos no aprenden como yo les enseño, entonces yo les enseño como ellos aprenden”
- Nicola Cuomo (Italia) escribió un libro con el título “¿**Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?**”

Todo lo cual promueve una reflexión sobre las tendencias tradicionales de considerar unilateralmente el fracaso y las dificultades y no considerar el protagonismo del que aprende.

Debe estar claro además, que en ese complejo proceso de apropiación de nuevas experiencias (aprendizaje) intervienen primariamente muchos elementos, por ejemplo, la asistencia a clases, las motivaciones por la escuela y el aprendizaje, el proceso de atención, y la percepción de estímulos sonoros, visuales, táctiles (capacidad de escuchar, ver, palpar), a los que el docente debe estar muy atento para organizar el proceso eficazmente.

Por ejemplo, los niños no deben sentarse, en primera instancia, por afinidad como lo organizan muchos docentes, se debe asegurar que se ubiquen en el lugar donde mejor puedan ver, escuchar, participar en el proceso y no solo teniendo en cuenta déficits sensoriales, sino también estatura, capacidad de regulación de la conducta, aprovechamiento y cualquier otra particularidad significativa. Por ese elemento, aparentemente insignificante empieza la dirección del proceso pedagógico en el aula.

¿Qué tipo de aprendizaje propiciamos? ¿Memorístico, por descubrimiento o aprendizaje significativo?

- **Memorístico:** caracterizado por procedimientos repetitivos, donde interviene casi únicamente la memoria.

El alumno no razona, no analiza, no reflexiona, **no comprende**, repite, pero no sabe el significado de lo que dice, es un “alumno loro”. Lo que repite poco le sirve para aplicar, resolver problemas o para acceder a otros aprendizajes.

- **Aprendizaje por descubrimiento** (o redescubrimiento)

Pone en situación al alumno de descubrir los conocimientos.

Puede que se ejecute sin que se relacione con conocimientos anteriores (del ámbito escolar o extraescolar), que se realicen experimentos que se circunscriben a un tema, a lo que descubre o comprueba en el acto. Ejemplos: el oxígeno que se consume y no permite la combustión al tapar una vela con un vaso; introducir una regla gramatical u ortográfica con palabras cuyo significado se desconoce; “una característica del aire es que se comprime”

Este conocimiento aislado, no en sistema o vínculo con otros hechos de la vida, resulta similar al aprendido de memoria, por tal razón estas formas de aprender pueden ser similares, poco reportan a la preparación del alumno para la vida o para acceder a nuevos desarrollos.

- **Aprendizaje significativo**

Se parte de realidades percibidas, conocidas por el alumno para acceder a nuevas nociones, más complejas, abstractas del contenido.

Se explican y analizan hipótesis de los alumnos antes de arribar a conclusiones.

No se ofrecen “conocimientos acabados”, no se copian definiciones (¿Qué son animales mamíferos, reptiles, etc? ¿qué es un adjetivo? Se propicia el debate, opiniones, preguntas, dudas, cuestionamientos, se plantean problemas...

Se relacionan hechos de la realidad con los contenidos que se estudian. Ejemplo, hechos de la realidad política actual con los contenidos que se estudian en Historia, etc.

El alumno participa activamente en la construcción de lo que aprende. Construye el significado, que tiene para él un sentido: observa, reflexiona, plantea hipótesis, critica, indaga, comprende, arriba a conclusiones, emplea lo que aprende en situaciones nuevas..., todo bajo la dirección del docente que también es protagonista de este proceso, se produce un coprotagonismo en el proceso de enseñanza aprendizaje

El alumno no aprende de memoria, comprende las esencias, y queda preparado para continuar aprendiendo.

Las tareas para el estudio independiente deben seguir esa línea: no copiar artículos, folletos o libros, resolver listados interminables de ejercicios, sino, propiciar la reflexión, que el alumno profundice, indague, encuentre ideas esenciales, compare, arribe a conclusiones, aplique, enriquezca sus conocimientos.

Evaluando el aprendizaje

Tomado de Torres, Rosa María: ¹⁷

Hay muchas cosas que necesitan revisarse en nuestro sistema educativo. Una de ellas, las concepciones y prácticas en torno a la **evaluación**. Quizás los puntos que siguen ayuden a profesores, alumnos y padres de familia a repensar algunas de esas concepciones y prácticas:

- **Es necesario evaluar no solo conocimientos sino también procedimientos, actitudes y valores.** Evaluar el aprendizaje no es únicamente la asimilación de hechos, conceptos, principios, sino, además, evaluar procedimientos, actitudes y valores desarrollados por los alumnos.
- **No se trata de evaluar una habilidad particular sino distintas capacidades en relación con el nuevo conocimiento:** retención, memorización, análisis, síntesis, juicio valorativo, aplicación práctica, iniciativa para buscar información adicional, capacidad para relacionarlo con otros tema, etc. La evaluación de cada una de esas capacidades requiere, obviamente, técnicas diferentes.
- **Cada alumno requiere ser evaluado no solo en relación con el grupo o la clase, sino también respecto de sus progresos individuales.** Permitir al alumno darse cuenta y apreciar sus avances en relación consigo mismo es importante: reconocer el valor del esfuerzo y le estimula a seguir avanzando.
- **Deben combinarse distintos instrumentos y técnicas de evaluación:** observación y registro del trabajo de los alumnos (relaciones, actitudes, hábitos, expresividad, cooperación, responsabilidad, perseverancia, etc); valoración de los trabajos realizados tanto individual como en grupo(dibujos, apuntes, monografías, exposiciones); pruebas orales y escritas, etc.
- **Es importante que la evaluación recoja diferentes puntos de vista, no solo el del profesor.** Las observaciones que registra el profesor sobre cada alumno y sobre el grupo necesitan complementarse con los comentarios de los alumnos y, por supuesto, con la

¹⁷ AULADENTRO, UNICEF – INSTITUTO FRONESIS, Quito, Ecuador, 1992 Tercera edición. Publicado por El Comercio, Revista Familia, Quito Ecuador, 21/ 7/ 91.

valoración que cada alumno hace de su propio trabajo. La información que pueden proporcionar los padres de familia es fundamental como insumo para evaluar el rendimiento de sus hijos.

- **Deben aplicarse distintos tipos de pruebas dependiendo de lo que se pretende evaluar.** Las pruebas con preguntas cerradas y o de selección múltiple son indicadas para evaluar la memorización de hechos y conceptos. Pero si lo que se quiere evaluar es la capacidad de los alumnos para razonar, argumentar lógicamente, ordenar y jerarquizar la información, sacar conclusiones propias, buscar aplicaciones prácticas, etc, esto requiere preguntas abiertas, o bien el desarrollo del tema oralmente o por escrito.
- **La evaluación debe detectar no solo la asimilación y repetición de los conocimientos enseñados, sino también la capacidad de razonamiento, fundamentación y argumentación de los alumnos ante un determinado tema o problema.** Valorar esto último es muy importante, independientemente de que el alumno esté en una posición incorrecta o discrepe del punto de vista del profesor o del texto.
- **La evaluación debe incluir no solo temas y ejercicios vistos en clase, sino también asuntos no estudiados previamente.** No solo importa evaluar el manejo que tiene el alumno de un tema, sino los procedimientos que utiliza en relación con el conocimiento en general: cómo maneja la nueva información, cómo se enfrenta al problema, qué vías busca para suplir la información que le falta, etc.
- **La verdadera evaluación del aprendizaje no está en las pruebas sino en la aplicación práctica de lo aprendido.** La eficacia del aprendizaje está en el aprovechamiento efectivo del conocimiento en la realidad y en la práctica cotidianas: la resolución de problemas, el cambio de actitudes, el desarrollo del pensamiento y de la personalidad, la conformación de un criterio sólido, el reconocimiento de la necesidad de seguir aprendiendo.
- La evaluación supone no solo evaluar el aprendizaje, sino también evaluar la enseñanza. Se trata de valorar lo aprendido por los alumnos así como lo enseñado por los profesores. Consecuentemente, la evaluación - como toda evaluación - debe tener como objetivo último revisar e introducir los cambios necesarios al proceso y la metodología de enseñanza. En esto pueden ayudar distintos instrumentos: el diario o cuaderno de clases del profesor, la observación externa por parte de otros profesores, la autorreflexión crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica, así como la evaluación que realicen los propios alumnos sobre el proceso de enseñanza.

Errores típicos del aprendizaje que pueden detectarse en la evaluación

Dra C. Maritza Salazar Salazar.¹⁸

En los estudios que realizamos en Cuba en los Grupos de Evaluación de la Calidad de la educación la forma en que se elaboran los instrumentos para evaluar la calidad del aprendizaje lleva a determinar los errores típicos que cometen los alumnos durante la solución de tareas. Estos se definen como los errores más frecuentes que cometen los alumnos a la hora de responder preguntas de un determinado elemento de conocimiento. Los errores se manifiestan cuando conceptos y procedimientos deficientemente desarrollados, son considerados como verdaderos por los alumnos.

Determinar estos errores constituye un momento importante del proceso, no solo porque el maestro tenga un mejor diagnóstico del alumno, sino porque ello le permite ofrecer una atención diferenciada a sus alumnos.-

Los errores se manifiestan a dos niveles:

1. A nivel individual, ya que las personas muestran gran regularidad en su modo de resolver ejercicios y problemas similares.
2. A nivel colectivo, ya que distintas personas cometen errores semejantes en determinadas etapas de su aprendizaje.

El primer nivel permite el enriquecimiento del diagnóstico del profesor para tomar decisiones específicas con cada alumno y el segundo nivel permite la toma de decisiones en los niveles macro del proceso, es decir, grupo, escuela, municipio y provincia.

Los errores tienen a su favor que son también un recurso de motivación, una oportunidad para que el alumno argumente, discuta y revise sus conocimientos, para lograr una mejor comprensión y una mayor familiaridad con el razonamiento lógico. Siempre que los haga consciente puede asumir también la responsabilidad de ellos y de su solución.

El análisis de los errores cometidos por los alumnos en su proceso de aprendizaje provee una rica información acerca de cómo se construye el conocimiento; por otro lado, constituye una

¹⁸ Salazar Salazar Maritza, [et. al.] Factores que ocasionan los bajos resultados del aprendizaje en las asignaturas Español y Matemáticas en la provincia Holguín. Resultado del proyecto de investigación, 2006.

excelente herramienta para relevar el estado de conocimiento de los alumnos, imprescindible a la hora de redimensionar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorar los resultados.

Los procesos mentales no son visibles, y sólo es posible conjeturar su ocurrencia a través de manifestaciones indirectas. Los errores cometidos por los alumnos, la regularidad con que éstos aparecen, los patrones comunes a que obedecen, son algunos de los elementos que permiten hacer inferencias acerca de estos procesos mentales, y acerca de las estructuras en que se van organizando los conocimientos.

Las categorías para su determinación están en estrecha relación, ya que rara vez un error obedece a una única causa; sin embargo, estas categorías solo permiten postular posibles razones para su aparición, no obstante con ellas es posible guiar el proceso de diagnóstico y la toma de decisiones en relación con la elección de actividades remediales o preventivas.

Las categorías para la determinación de los errores ayudan a determinar en qué aspecto específico del aprendizaje está lo que se quiere identificar como insuficiencia o logro fundamental de cada grupo de alumnos, para poder tomar decisiones oportunas y viables en la solución de los problemas de aprendizaje.

No debe quedar excluido el docente en la búsqueda de estas categorías, ya que algunos procedimientos erróneos de los alumnos pueden ser una fiel imagen de los errores de sus maestros.

Con relación a la frecuencia de aparición de los errores es necesario señalar que estos son persistentes y difíciles de superar, ya que requieren una reorganización de los conocimientos en el alumno. Los errores pueden ser sistemáticos o por azar: los sistemáticos son más frecuentes y revelan los procesos mentales que han llevado al alumno a una comprensión equivocada, y los cometidos por azar son ocasionales.

Algunos errores típicos detectados bajo la óptica de este tipo de evaluación:

No siempre los alumnos cometen errores por la misma causa; por ejemplo, un error de acentuación puede estar determinado por un problema de percepción fonemática o sea de discriminación de los sonidos, por un error de reproducción de las reglas, que el alumno no la recuerde o no la conozca, por descuido, por un ritmo lento del aprendizaje o de la reproducción que no le permita integrar la palabra y por tanto no identifica la sílaba tónica. De tal suerte, no basta solo con identificar el error de forma directa, sino que es necesario determinar la causa que lo provoca.

En las investigaciones y en los estudios teóricos realizados desde el punto de vista empírico y teórico se ha podido llegar a la clasificación de algunos de los tipos de errores que con más frecuencia se cometen en el aprendizaje, a partir de la causa que los provoca, obtenidos como resultado del proyecto de investigación “Factores que ocasionan bajos resultados en el Español y la Matemática en la provincia de Holguín”, del ISP “José de la Luz y Caballero”. Entre estos errores hemos podido encontrar:

- **Errores de ritmo:** Se refiere a aquellos errores que tienen que ver con la velocidad en que se manifiesta una determinada respuesta en un aspecto específico del aprendizaje que conducen a respuestas incorrectas: por ejemplo: ritmo lento en la asimilación de los fonemas, que provoca el deletreo o el silabeo en la lectura; en la lectura de un párrafo es característico la fragmentación por pausas prolongadas, perdiéndose la coherencia e integridad del texto, lo que también dificulta la comprensión del contenido y la fluidez de la lectura; retrocesos y pausas prolongadas en la lectura. En matemática se manifiesta en la tendencia a la ejecución de determinadas ordenes tanto de carácter orales como escritas, la rapidez conduce al error
- **Errores fónicos:** La representación o pronunciación del sonido no es adecuada y el escolar puede hacer sustituciones o cambios (v*b, ll*y, s*c*z, m*n); omitir letras y sílabas en las palabras (s, r, n) en la lectura y la escritura; escribir o leer incorrectamente las sílabas dobles e inversas, al tener estas mayor complejidad, en el caso de las sílabas dobles, tienden a añadir una vocal entre las dos consonantes; acentuar de forma incorrecta.
- **Errores en la orientación espacial y en el control psicomotor:** El control psicomotor es escaso y es insuficiente el desarrollo de la motricidad fina, por lo que el alumno comete errores en la escritura de números y letras, en la orientación de la escritura: hacia arriba - abajo, izquierda – derecha, rasgos incorrectos, insuficiente organización de la escritura de acuerdo a los márgenes izquierdo y derecho, borrones y tachaduras frecuentes, no percibe adecuadamente la distancia entre dos puntos. No se identifican las propiedades de las figuras y cuerpos geométricos. hay dificultades para su representación en el plano y en espacio, es frecuente que el alumno no sepa ordenar números, entre otros.
- **Errores en la orientación temporal:** el alumno no se orienta adecuadamente en el tiempo por lo que no puede establecer la cronología de determinados hechos, procesos y acontecimientos de acuerdo con su ubicación en el tiempo.

- **Errores de percepción de la forma el color y el tamaño:** el estudiante manifiesta dificultad para reconocer formas geométricas, agrupar objetos de acuerdo a su color, a su forma, a su tamaño, por lo que se expresan errores en la lectura de los diferentes tipos de letras, en el dibujo y reconocimiento de figuras geométricas, en su representación, en su pensamiento geométrico en general.
- **Errores léxicos:** se producen diferentes errores; por significado semejante o por parecido de significante.
- **Errores sintácticos:** el estudiante incurre en errores de carácter gramatical como inadecuado empleo de preposiciones y conjunciones, concordancia entre sustantivo y adjetivo, sustantivo y verbo, conjugaciones inadecuadas de verbos irregulares y regulares.
- **Errores semánticos:** Son los errores que se producen en la comprensión de determinados conocimientos. Estos errores se pueden manifestar en tres niveles:
 1. **Errores en la reproducción:** el alumno no puede reproducir un concepto, procedimientos o en general un conocimiento recibido y esto le impide reconocer, identificar, memorizar un conocimiento, descomponer y extraer datos de un problema: por ejemplo es incapaz de realizar una operación de cálculo simple porque no reconoce el significado práctico de esa operación; o de resolver una ecuación por el desconocimiento del algoritmo, en la lectura no identifica las acciones que realizan los personajes, es típico encontrar la "lectura adivinativa", ya que el niño en vez de leer la palabra lo que hace es tratar de adivinarla, a partir de la combinación sonora de sílabas que ya reconoce y se relacionan con palabras ya conocidas.
 2. **Errores en la interpretación:** el alumno no puede llegar a establecer la idea esencial de un conocimiento determinado, por lo que no es capaz de resolver problemas por una vía conocida, le es imposible valorar, interpretar un determinado texto, traducir del lenguaje común al algebraico, aplicar una regla ortográfica
 3. **Errores de generalización:** El alumno se ve imposibilitado de llevar a otros contextos el conocimiento adquirido, por lo que no puede crear una vía de solución a un problema o extrapolar lo conocido a otras situaciones de la vida, no integra los conocimientos a situaciones nuevas cuya solución requiere de una vía no conocida.

¿Didáctica especial o lo especial de la Didáctica?

Dra. C. Onaida Calzadilla González

En estos tiempos se recurre con frecuencia a emitir el juicio que para la educación de las personas con necesidades educativas especiales se emplean las Didácticas Especiales, en este sentido sería prudente, discursar si en realidad existe la llamada Didáctica Especial o si es que el maestro a partir del uso de las diferentes categorías de la didáctica las emplea de manera diferenciada, en cada contexto, según lo que necesita cada alumno que la hace diferente, peculiar y en este interjuego de demandas del alumno al profesor y del profesor al alumno y de ofrecer recursos, ayudas es que la Didáctica se convierte de una teoría general con presupuestos gnoseológicos, lógicos y epistemológicos “para todos” en específica para quien la necesita.

Presupuestos para el accionar educativo y didáctico en la Educación Especial.

El resultado del proceso de educación a las personas con un curso de desarrollo “peculiar, algunas de ellas por déficit somático o sensorial, ha marcado el rumbo de la posición social respecto a qué ellas demandan de la sociedad y qué ésta debe aportarle, por tales razones se ha transitado desde el abandono, el encierro, a las posiciones de propiciar una educación que se aproxime a la que reciben el resto de los individuos de la sociedad, la “normalización”, y de ahí a la integración como máxima aspiración a la inclusión social.

Posiciones que llevan implícita “miradas sociales” de un fenómeno, las últimas, con la aspiración de que ese grupo social se integre como entes activos, pero no está la solución sólo en que se marquen aspiraciones, sino, en ofrecer lo que necesitan, todo lo que requiere la persona para satisfacer sus necesidades, de no ocurrir así se ubica en una situación de segregación respecto a los demás miembros de la sociedad.

Para estructurar procesos de ayuda o estrategias educativas que sean especiales, que permitan reestructurar funciones afectadas, estimular la estructuración de formaciones psicológicas que constituyan logros en el desarrollo y propiciar el desarrollo de la personalidad en general, del universo de personas que atiende la Educación Especial, así como, la formación de los recursos humanos que laboran en y para ella, resulta imprescindible llevar a debate posiciones teóricas que en estos momentos sustentan la práctica educativa de ésta educación, tales como integración – inclusión escolar y social; déficit, discapacidad, minusvalía y, Necesidades

Educativas Especiales. Se debe abordar, además, lo referente a la actividad que tiene lugar en cada período etéreo y cómo se rige el desarrollo psíquico a través de leyes.

El ser humano como parte de su socialización se desarrolla en un proceso creciente de aparición de necesidades de diferentes índoles, orgánicas, psico – sociales, etc. Necesidades que pueden ser satisfechas o no. En aquellas personas que presentan determinados déficit de tipo orgánico o funcional, la satisfacción de ellas depende en gran medida de los propios cambios que ocurren en el individuo desde lo interno y de los recursos que proporcione el medio a partir de sus demandas. Es en esta relación “demanda – ayuda o recurso” que la presencia de un déficit en el individuo origina la aparición de un grupo de necesidades específicas y si el medio no ofrece la ayuda en toda su magnitud, o ninguna, es que se convierte en un individuo con discapacidad, y llegará el momento, que la no adopción de medidas conduzca al tránsito a una posición de minusvalía respecto a su satisfacción de necesidades personales y sociales.

Asumir una posición optimista sobre la educación a las personas con déficit, no implica desconocer que el déficit existe, el reconocimiento de él y cómo éste particulariza el proceso de satisfacción de las necesidades, es lo que nos permite estructurar el sistema de influencias y reconocer como ha ocurrido el desarrollo en ese individuo, cuáles son sus potencialidades y cuáles son las vías a emplear en el proceso de atención educativa.

En la medida en que se ha ido instaurando el término de Necesidades Educativas Especiales, el personal que labora para la Educación Especial lo ha asimilado por su carácter humanista, y la denominación inicial se acompaña de calificativos tales como: intelectuales, comunicativas, sensoriales. Este modo de nombrar, no propicia la comunicación clara entre los especialistas, llega a ser ambigua, por ejemplo: el uso del término Necesidades Educativas Especiales Sensoriales, pueden ser por déficit auditivo o visual, tal y como se han clasificado, pero es que según se nombran, estas necesidades por un déficit de carácter sensorial pueden estar presente en una persona con retraso mental y sin embargo para ellos se emplea el término de Necesidades Educativas Especiales Intelectuales.

En los individuos que presentan necesidades educativas especiales, el análisis de cómo ocurre la formación y desarrollo de la personalidad se realiza a partir de los mismos criterios que el resto de sus coetáneos, en esta ocasión el análisis se hace desde la teoría histórico- cultural, a través del principio del desarrollo, que permite ver su ontogenia como un proceso integral, en la que se combinan condiciones orgánicas y sociales en la situación social de cada individuo,

que engendran las fuerzas motrices que impulsan el desarrollo y propician el tránsito de una etapa a otra.

El ser humano se forma y desarrolla en la actividad: con los objetos, en el juego, el estudio y el trabajo, a través de la comunicación, la que a su vez es una forma específica de actividad. Estas actividades en el proceso de ontogénesis coexisten, se interrelacionan y sustituyen. Las formas de actividad, permiten caracterizar las necesidades y potencialidades del desarrollo de un individuo en todas las etapas de su vida.

La definición del principio de la unidad integral de lo social y lo individual por Vigotski, sentó las bases para la comprensión de la categoría Situación Social de desarrollo, situación en la que ocurre la actividad y se engendran las contradicciones que dan paso de un momento del desarrollo a otro; período o etapa en la que se estructuran las neoformaciones psicológicas: cualidades psíquicas que se dan en una etapa evolutiva determinada, que pueden ser nuevas necesidades, motivos, capacidades, etc.

Es en la situación social de desarrollo que ocurre la actividad objetual de individuo, la interacción con los mediadores culturales, en ella se apropia de la experiencia histórico - social, de los procedimientos socialmente elaborados. En cada etapa el individuo llega a dominar la actividad de ese período etéreo y en dicho dominio se engendran las contradicciones que dan lugar a la aparición de las crisis evolutivas o crisis de la edad, tan necesarias y que demuestran el carácter del desarrollo “en saltos” de la personalidad.

Como instrumento de trabajo para los pedagogos está el dominio de las características psicológicas de los individuos en cada período etéreo, para modelar el sistema de interacciones y con ello propiciar la apropiación por parte de él de las herramientas suficientes para dominar la actividad objetual de ese período y propiciar la estructuración de las neoformaciones psicológicas.

Por ejemplo, aproximadamente en la sexta semana de nacido, en el niño aparece un tipo peculiar de actividad, “el complejo de animación” (Chelivánov, 1920), que es una acción en la que el niño se muestra activo, sonríe, hace movimientos caóticos de pies y manos, emite sonidos, etc. Tipifica a ésta etapa del desarrollo la interacción del niño con el adulto a través de la comunicación emocional directa. La educadora debe orientar evitar el exceso de actividad del adulto para que no disminuya la del niño.

El niño a partir de los seis meses muestra interés por los objetos que el adulto le ofrece, concentra la atención en el adulto y, pasa la mirada del adulto al objeto; a finales del primer año

de vida la actitud del niño hacia esos objetos varía y demuestra su interés cuando lo examina, al tratar de alcanzarlo, golpear con él, está en el tránsito a un nuevo período de desarrollo y su objetivo fundamental es la cognición del medio, aparece así la primera crisis, con llantos, incomodidad, negación a dormir o realizar determinada actividad, pues la comunicación emocional no satisface sus necesidades, tiene la necesidad de conocer el medio por sus propios recursos, al manipular los objetos, actividad que se mantendrá hasta los tres años de edad.

En la interacción del individuo con su medio y en el dominio de la actividad objetual es que va transitando de una etapa a otra, va conformando su personalidad y estructurando su conciencia, su cognición, como fenómeno social extraordinariamente complejo. El dominio de su evolución es esencial para la dirección del desarrollo de la personalidad y modelar acciones de mediación social. En la actividad el niño evoluciona de la siguiente forma: del paso del reflejo de los fenómenos aislados, al reflejo de su esencia, base para que en la juventud y la adultez llegue del reflejo de las cosas y fenómenos aislados y concretos a la cognición de nociones abstractas, de generalización.

El niño pequeño concibe solamente algunas de las cosas con las que se enfrenta. Al mismo tiempo, es incapaz de separar en estas cosas que conoce lo esencial de lo causal, los rasgos fundamentales de los detalles secundarios. El desarrollo de su actividad cognoscitiva se manifiesta en que el niño comienza a destacar en las cosas sus rasgos esenciales y a orientarse por ellos; comienza a buscar y establecer conexiones, tanto en el interior de los objetos, entre sus partes, como también relaciones externas, con los demás objetos. Así, pues, el desarrollo del conocimiento es un paso gradual del reflejo, superficial, unido, de cosas aisladas a la cognición de los fenómenos de la realidad en sus rasgos y conexiones esenciales.

Para Séchenov “el mundo intelectual del niño está más bien habitado por unidades que por grupos, mientras que en el adulto la totalidad del mundo externo e interno está distribuido en series de sistemas”.¹⁹

Propiciar el conocimiento de un contenido más complejo exige la selección de medios, procedimientos y métodos que propicien la actividad intelectual del individuo. La evaluación del desarrollo debe llevar implícito no solo lo que en una etapa dada refleje el niño, sino también como transcurre en él este proceso. En los diversos períodos de la vida del niño se modifica su actividad psíquica, su percepción, memoria, pensamiento y sentimientos; se modifica, además, la capacidad general de comprender y actuar racionalmente.

¹⁹ Apud. Liublinskaia, A:A (1971). Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología p, 39.

En la edad escolar, en la medida que el niño domina los objetivos del grado, adquiere el sistema de conocimientos, su actitud hacia lo que le rodea es cada vez más consciente. Los sentimientos e intereses del niño expresan sus crecientes necesidades, las exigencias a su medio, que se manifiestan también en los objetivos que se plantean, en sus motivos, en los procedimientos y formas con que actúa, en sus valoraciones sobre sí y todo lo que le rodea. El desarrollo psíquico se manifiesta en la reestructuración de toda la actividad reflectora del niño: en la modificación de sus conocimientos con el paso del reflejo de los fenómenos únicos e indivisibles a su reflejo en los rasgos y conexiones esenciales; en la modificación de sus sentimientos, intereses, necesidades y estimaciones.

El desarrollo de la conciencia del niño se manifiesta en la evolución de sus actos y en el modo de apropiación y transformación del reflejo de la realidad. Esto se hace patente en su actividad y en el sistema de relaciones que establece, hay que evaluar qué hace el niño y cómo lo hace, para qué y por qué lo hace y cuál es su actitud al respecto a todo su proceder. Liublińska (1971) considera que en la actividad su conducta evoluciona de la siguiente forma²⁰: de procederes causales y sueltos a otro que adquieren un carácter lógico, consecuente, sistemático y fundamentado, que son considerados a menudo inesperado para los que contemplan (incluso para el propio niño); a acciones con un contenido más complejo en las que el motivo de la acción adquiere cada vez mayor importancia social; llegando a expresar de forma oral el objetivo de la acción que refleja la toma de conciencia. La conciencia de sus fines y móviles no significa aún que estos se valoren correctamente. Para el desarrollo de los actos conscientes es necesario que la regla conocida se transforme en admitida y ésta en hábito.

La formación y desarrollo de la personalidad de un individuo, tiene lugar, como ya se ha planteado en una situación social concreta, única e irrepetible, con el tránsito de las posibilidades y capacidades humanas reales, en rasgos del carácter humano, que se manifiestan en el sistema de procederes del individuo a lo largo de la vida. ¿Cómo tiene lugar este proceso en la ontogenia? ¿Cuáles son las causas que lo propician?

En la vida todo educa, en la interacción del niño con los mediadores de la cultura se va apropiando de normas y procederes de comportamiento. Para A.S. Makárenko. “El trato cotidiano del niño con otras personas y, en primer lugar, con las de mayor edad, más experiencia, mayores conocimientos, más hábiles e ideológicamente más preparadas, debe ser,

²⁰ Ibid. p,40

precisamente, considerado el tipo humano específico de interacción con el medio social, como la causa principal del desarrollo de la conciencia del individuo en crecimiento”.²¹

Esta interacción del individuo con su medio, desde la posición dialéctico materialista, se explica a través de la teoría del reflejo, en la que el niño en un proceso de acción mutua, de comunicación con el medio a partir de los estímulos que recibe de él, modifica el contenido y carácter de su actividad y ello depende de las conexiones temporales que se formen en el niño, de las relaciones que se provoquen, repitan, consoliden y de las que, formadas casualmente, queden inhibidas.

Todas las relaciones del organismo con el medio se expresan en sus actos de respuesta (reacciones) al sistema de estímulos que proviene tanto del medio externo como del interior del propio organismo. Estas reacciones vienen determinada no sólo por los conocimientos acumulados y por las actitudes formada del niño hacia los adultos, hacia sí mismo y hacia uno u otro aspecto de la vida, sino también, por el estado psíquico en que se encuentra el niño en el momento dado, así como por aquellos intereses, preocupaciones, deseos y vivencias que en ese momento predominen.

Las formas de reacciones de respuestas de un individuo ante el medio son los reflejos no condicionados, que se expresan en respuestas congénitas y relativamente constantes a los estímulos biológicos útiles o nocivos para el organismo, como son, por ejemplo, la búsqueda de alimento cuando se acerca el pecho materno o el biberón a la boca (reflejo de nutrición), o el movimiento brusco de la cabeza por la luz o ruido intenso (reflejo defensivo) y los reflejos condicionales, que son las respuestas ante aquellos estímulos que antes no suscitaban por sí mismo reacciones que con un influjo biológico nocivo o útil, se convierte en activo, y comienza a suscitar la misma respuesta con que antes reaccionaba el organismo a un estímulo directo.

Los hábitos, conocimientos y las habilidades se forman de acuerdo con la ley básica de la actividad nerviosa superior, la ley de cierre de las conexiones nerviosas temporales. El organismo responde a los estímulos de medio externo con las reacciones de adaptación o equilibrio. Este equilibrio se expresa en el individuo a través de las costumbre a que se ha apropiado, de las normas de comportamiento y actitudes determinadas que exige el medio social en que vive y a las que está obligado a responder para mantener dicho equilibrio.

²¹ Ibib. p,40

El proceso de comunicación activa del individuo con el mundo que le rodea es la causa de su desarrollo psíquico, cuando se han dado las condiciones adecuadas para el desarrollo. Por lo que debe ser visto como un proceso que no se debe dejar a la espontaneidad, debe ser organizado especialmente por los adultos, orientándola a formar en el niño cualidades físicas, intelectuales y morales que respondan a las normas de la sociedad para la que se está formando, a partir de determinadas condiciones básicas:

La selección del contenido de la actividad infantil, que los motiven y despierten el interés, se tiene aquí en cuenta los juguetes, los libros y juegos que prefiere para luego irlos aproximando a otros. El educador debe seleccionar de toda la diversidad de cosas y fenómenos que le rodean al niño, de toda la riqueza que existe en la cultura y la naturaleza que le circunda capaces de suscitar las reacciones positivas necesarias, en la vivencia de determinados sentimientos por parte del niño, que tiendan a realizar los correspondientes actos volitivos razonados. Esto es, la base para la formación en la corteza cerebral del educando de los complejos conjuntos de conexiones nerviosas determinantes para la adquisición de sus conocimientos, hábitos y sentimientos.

La elaboración de las conexiones exige la ejercitación o “práctica” constante. Toda nueva conexión se forma y consolida mediante ejercicios, con la particularidad de que se fijan unas mismas conexiones mediante la repetición de los actos más variados, pero similares. Así, el hábito de aseo o el de la cortesía, el uso de los cubiertos en la mesa, se logra en el trato con distintas personas, en el trabajo que se realiza con diversos instrumentos o útiles, a través de variados ejercicios gimnásticos y en la vida cotidiana. Esta ejercitación en actividades variadas y suficientes no solo desarrolla las facultades especiales del niño, sino también las físicas e intelectuales de carácter general.

La consolidación de las conexiones que se están formando precisa una ayuda que las refuerza, en la práctica pedagógica, por estímulos directos -por ejemplo las caricias-, o mediante el empleo del lenguaje oral que los educadores en aprobación o no de lo realizado por el niño.; “¡que bien!”, “¡así es!”, “¡muy bien!”, “no”, “así no”, “¡que pena!”, etc.

Otra de las vías de reforzar los actos la constituye las calificaciones en la edad escolar, una forma especial de refuerzo. Desde el preescolar los niños aprenden a distinguirlas. En este grado la calificación verbal se acompaña de un acto determinado por parte del educador, con elogios, o el refuerzo efectivo de estrellas o tarjetas por el comportamiento o resultado. Cuando su resultado no se corresponde con lo esperado, se le critica explicando en por qué, se retira lo

tomado sin permiso. En todos los casos es muy importante el que estos refuerzos sean consecuentes y razonados.

“Todo adiestramiento, toda educación, habituación y orientación en el mundo circundante, entre los sucesos, la naturaleza y las personas, se reduce o a la formación de nuevas conexiones o a un análisis sutilísimo”, escribía Pavlov.

La repetición múltiple del influjo de unos mismos estímulos y de las reacciones de respuesta elabora en el individuo un determinado estereotipo dinámico de comportamiento. Esta es su expresión en un sistema de reacciones constantes de respuesta a un sistema de estímulos relativamente constantes. Estas son las condiciones para la creación de los estereotipos dinámicos, esenciales en la formación de reflejos condicionados, que actúan con un sistema único y coordinado de procesos nerviosos en las distintas manifestaciones del educando.

La elaboración del estereotipo dinámico exige suficiente labilidad en las conexiones nerviosas que se forman, sin lo cual el hombre no podía adaptarse ágilmente al medio en constante cambio y movimiento.

Cuando el educador incrementa de un modo progresivo sus exigencias respecto al niño, va haciendo más difíciles las tareas que le propone, obliga de este modo a que el educando realice un cierto esfuerzo para responder a este aumento de lo que de él se exige. El desarrollo del niño suscitado de este modo significa su paso a un escalón más elevado del reflejo de la realidad, a un nuevo peldaño en el desarrollo de su comportamiento.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

Apud. Liublinskaia, A:A (1971). Desarrollo del niño y aprendizaje escolar.

Torres, Rosa María: AULADENTRO, UNICEF – INSTITUO FRONESIS, Quito, Ecuador, 1992
Tercera edición. Publicado por El Comercio, Revista Familia, Quito Ecuador, 21/ 7/ 91.

Salazar Salazar Maritza, [et. al.] Factores que ocasionan los bajos resultados del aprendizaje en las asignaturas Español y Matemáticas en la provincia Holguín. Resultado del proyecto de investigación, 2006.

CAPÍTULO III

La atención a la diversidad a los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura

Dra. C. Maritza Salazar Salazar.

La adquisición de la lengua escrita, independientemente de cualquier teoría del desarrollo o del aprendizaje o de una u otra estrategia pedagógica, es un hecho de la cultura, un instrumento primario de su adquisición y uno de sus productos.

Para Liliana Morenza, *“En nuestras culturas la lectura y la escritura forman parte de nuestras vidas. La comunicación, la producción, la apropiación de los bienes materiales y espirituales de la sociedad, el disfrute del tiempo libre, el libre ejercicio de nuestros deberes y derechos ciudadanos, y la transformación creadora de nuestro entorno son imposibles sin la adquisición de la lectura y la escritura. Esto determina que el aprendizaje de la lectura y la escritura sea el objetivo fundamental de la Escuela Primaria...El fracaso de muchos niños en la primaria está fuertemente relacionado con las deficiencias en el aprendizaje de la lectura. Las tecnologías que hemos heredado resultan insuficientes, se hace necesario reflexionar y buscar nuevas alternativas en el aprendizaje de la lectura”* (Morenza Padilla, L., 1997), por lo que para la pedagogía actual constituye una necesidad de extrema urgencia la búsqueda de nuevas alternativas para alcanzar resultados satisfactorios en la enseñanza de estos niños.

De ahí se deriva la necesidad de organizar el proceso de enseñanza de manera flexible utilizando todas las alternativas posibles para que el niño alcance este aprendizaje tan importante. En el presente artículo te proponemos analizar algunas variantes metodológicas que pueden servir para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura a los niños que presentan tales dificultades.

Este proceso debe tener en cuenta que el niño siempre tiene la capacidad de aprender, por lo que se hace necesario buscar cómo él aprende para poder lograr el éxito. Existen muchas variantes de métodos y estrategias de enseñanza que pueden hacer que esto sea posible, encontrar aquellas que son más efectivas debe constituir parte del diagnóstico que tenga el maestro dé cada niño, ajustarlas a su aprendizaje y combinarlas será la forma óptima de alcanzar las metas. En este proceso recomendamos asumir como premisas que “todos los métodos y ningún método”, como decía José de la Luz y Caballero, puede ser la clave y que el

maestro con uso eficiente de los recursos que posee para enseñar decide el proceso. Por lo que no caben las recetas, las características de cada niños o grupo de niños determinará el método o la variedad de ellos a emplear.

III.1.- Algunas consideraciones sobre las dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Según Bravo Valdivieso (1984) los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura no pueden establecer la asociación entre los signos gráficos y el léxico interior o lenguaje interno, a estos niños los define como disléxicos o con retardo lector. Reconoce que los mismos son niños clínicamente normales y con capacidad intelectual sobre el umbral inferior del rendimiento normal, pero pueden tener: subestimación cultural, familiar o ambiental; subnutrición; deficiente atención médica; estimulación y atención familiar inadecuada, entre otros muchos factores.

Plantea que en las investigaciones de Yule, W. (1973) y Yule, W. y col. (1974) se establecen las diferencias entre el atraso en el aprendizaje de la lectura y el retardo lector específico o dislexia, en el primero predominan aspectos socioculturales e intelectuales de los niños y en el segundo retardo en el desarrollo del lenguaje. Existen otros autores que analizan los problemas en el aprendizaje de la lectura como resultantes de retardo en la expresión oral, pues para ellos el aprendizaje de la lectura solo puede efectuarse una vez que el niño ha aprendido a hablar y a dominar los elementos básicos de su idioma (Benton, 1978; Vellutino; 1979; Myklebust, 1978, citados por B. Valdivieso, 1984).

B. Valdivieso, (1984), plantea que es necesario establecer las diferencias entre estas dos formas del lenguaje porque las dificultades en el aprendizaje de la lectura deben ubicarse como una alteración en el desarrollo psicolingüístico y como consecuencia de un procesamiento neurológico insuficiente de los estímulos gráficos y verbales.

Según Jordán, D. R. (1980) cuando se habla de dislexia se habla de determinados niños que, aunque dotados de inteligencia, nunca aprenden a leer ni a escribir, ni adquieren los conocimientos de gramática de nivel correspondiente al grado que cursan, independientemente de los métodos de enseñanza utilizados.

Dado que en Cuba los trastornos en la lectura propiamente dichos son poco frecuentes y lo que más se encuentran son dificultades para aprender, elemento esencial que se tuvo en cuenta en esta investigación, se asume como dificultad en el aprendizaje de la lectura **a aquellas limitaciones que tiene el niño para decodificar o comprender materiales escritos en situaciones funcionales de lectura.**

A partir de los criterios de M. Torres (1997) se considera que en los niños con dificultades de aprendizaje el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura resulta más difícil y lento. En ellos se observan las siguientes características:

- Ritmo lento en la asimilación de los fonemas, con mayores dificultades en aquellos que tienen semejanza sonora o necesitan movimientos articulatorios más integrales.
- Los conocimientos y habilidades lectoras que logra un niño común en un semestre, él los alcanza en dos semestres o tres.
- Resultan frecuentes en el proceso de lectura las sustituciones, cambios, omisiones de letras y sílabas en las palabras.
- Es típico encontrar la "lectura adivinativa", ya que el niño en vez de leer la palabra lo que hace es tratar de adivinarla, a partir de la combinación sonora de sílabas que ya reconoce y se relacionan con palabras ya conocidas.
- La lectura silábica se prolonga más tiempo que en los demás niños.
- Las mayores dificultades en la lectura se encuentran en las sílabas dobles e inversas, al tener estas mayor complejidad. En el caso de las sílabas dobles, tienden a añadir una vocal entre las dos consonantes.
- Las dificultades en la comprensión de la lectura están en correspondencia con el pobre desarrollo de las habilidades lectoras. El niño tiene que ocuparse tanto de la mecánica de la lectura que no puede prestar atención al contenido.
- En la lectura de un párrafo es característico la fragmentación por pausas prolongadas, por lo que se pierde la coherencia e integridad del texto y se dificulta la comprensión del contenido y la fluidez de la lectura.
- La irregularidad como una de las características de la actividad de estos menores también se pone de manifiesto en el aprendizaje de la lectura y se observa la alternancia de momentos donde el rendimiento es casi nulo.

Entre los factores que determinan las dificultades de la lectura y escritura (según los criterios de Torres, M.) en estos menores se encuentran:

- El insuficiente desarrollo de la diferenciación perceptual auditiva altera el desarrollo de la percepción fonemática, lo que no permite una adecuada discriminación de los distintos sonidos, y se afecta el proceso de apropiación del sistema fonético y su automatización.

- Las dificultades para integrar imágenes visuales y auditivas retarda el establecimiento de la relación fonema-grafema, por lo que durante un período prolongado su reconocimiento es inestable.
- Las alteraciones de la memoria ocupan un lugar importante en los trastornos de la lectura de estos niños. La imagen mnésica de la relación fonema-grafema demora en consolidarse y se olvida rápidamente, sobre todo a largo plazo.
- Las dificultades en la concentración y distribución de la atención interrumpen, en muchas ocasiones, el proceso de percepción del material auditivo que sirve de base al análisis fonético en el aprendizaje de la lectura.
- La pobreza del vocabulario, las alteraciones de la estructura gramatical y del aspecto semántico dificultan considerablemente el aprendizaje de la lectura.

Según Salazar, M. (1998) también se considera que el aspecto motivacional pasa a tener mayor influencia como elemento reforzador de los trastornos. Cuando el niño comienza a fracasar en el aprendizaje de la lectura y la escritura empieza a disminuir su motivación por la actividad y aparece consecuentemente el descenso del esfuerzo y la activación cognoscitiva, lo que se convierte en otro obstáculo para el éxito del aprendizaje.

En el proceso de caracterización de los escolares con dificultades en el aprendizaje se evidencia un mayor énfasis en las limitaciones que tienen los niños para aprender, pero se ha profundizado muy poco en sus potencialidades, por lo se hizo necesario en esta investigación la búsqueda de qué aspectos de la personalidad tienen conservados para poder estructurar una ayuda pedagógica que satisfaga sus necesidades. Entre ellas se reconocen las siguientes:

Potencialidades:

- Son capaces de ser muy expresivos a través de sus dibujos al dar color a sus trabajos de modelado mediante el movimiento y la textura.
- Muestran destrezas y habilidades en las actividades deportivas, lo que les permite participar en juegos competitivos y obtener buenos resultados.
- Algunos niños son capaces de aprender rápidamente cantos y poesías para ser presentados en actividades culturales.
- Hay un predominio de la memoria de corta duración.
- Correcta pronunciación del lenguaje oral.

- Diferencian las formas, el color y el tamaño de los objetos.
- Predilección por la actividad de juego.

A partir de estas consideraciones se elaboró un modelo didáctico para ofrecer una atención individualizada y diferenciada a los niños con dificultades en su aprendizaje, de modo que se atiendan cada una de sus particularidades, el cual tuvo en cuenta los siguientes presupuestos.

III.2.- La enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje:

Principios a tener en cuenta para la enseñanza de la lectura al niño con dificultades de aprendizaje.

1. El diagnóstico de las potencialidades y limitaciones para aprender de los niños y niñas con dificultades de aprendizaje debe realizarse lo más temprano posible, ello hará posible una influencia oportuna que lo prepare con los saberes indispensables para acceder al aprendizaje de la lectura. Mientras más temprano se comience la estimulación, mayor será la posibilidad que tenga el niño de desarrollarse.
2. El o los métodos de enseñanza de la lectura estarán en dependencia de las características de aprendizaje de los alumnos.
3. Se enseñará a leer aquellas palabras que el niño domine en su lenguaje oral.
4. Las palabras nuevas o poco usuales que se encuentran en la lectura serán previamente analizadas con los niños, tanto desde el punto de vista semántico como estructural.
5. La enseñanza de la lectura debe llevar a la interrelación dialéctica entre el componente inductor y el ejecutor. El programa de lectura debe ser armónico y equilibrado, por lo que se deben acentuar al mismo tiempo la comprensión, las técnicas lectoras, los intereses, gustos y el reconocimiento de letras y palabras.
6. El material de lectura deberá tener un carácter vivencial, pues deberá reflejar las vivencias afectivas del lector con vistas a motivarlos por el contenido de lo que va a leer.
7. La clase debe desenvolverse en una atmósfera amistosa, intelectualmente estimulante, que favorezca el trabajo creador.

Estrategias de enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje:

Según Condemarín (1989) las principales tendencias en la enseñanza de la lectura a niños con insuficiencias para su aprendizaje son las siguientes:

Primera mitad del siglo XX:

Estrategias de decodificación, que se utilizan en la primera mitad del siglo pasado:

- Técnica de trazado, G. Fernald (1943), para disléxicos severos. Se aprende a leer en un contexto de estimulación simultánea de las otras expresiones del lenguaje: escuchar, hablar y escribir. Tiene cuatro fases: trazado, escritura sin trazado, reconocimiento de palabras y análisis de palabras.
- Se crea el Programa V. H. K (Programa Visual Auditivo Kinestésico) de Anna Gillingham y B. Stilman (1960), que asume la teoría de Orton, S. (1937) acerca de que la causa de las dificultades en el aprendizaje de la lectura es una alteración de la dominancia hemisférica, con implicaciones en la orientación direccional y en la memoria visual. Este programa se basa en el uso constante de asociaciones visuales, auditivas y kinestésicas: cómo una palabra se ve, cómo suena, cómo sienten los órganos del habla al pronunciarla o la mano al escribirla. Tiene tres fases: enseñanza de las letras, agrupamiento de sonidos y el deletreo.
- Método de palabras en color, Gattegno (1963). Se representan las letras en un conjunto de láminas con alrededor de cuarenta colores para representar fonemas y grafemas, se incluyen 21 láminas de pared con palabras impresas en colores sobre un fondo negro. Se va introduciendo al alumno en todos los sonidos del lenguaje.
- Sistema psicolingüístico de fónicos en color, Bannatyne, A. (1968), codifica con color los fonemas vocálicos. El nombre del color indica el sonido del fonema vocal. El niño aprende la asociación color – fonema.
- Método gestual, B. Maissonny (Francia, 1966) y Vernos y Coley (1978), este método enfatiza en los aspectos fónico – articulatorio y utiliza el gesto como mediador del aprendizaje de la asociación fonema – grafema – articulema.

Segunda mitad del siglo XX:

Se distingue el empleo de varias estrategias para la atención a personas con dificultades lectoras, entre ellas:

Estrategias psicolingüísticas (década del 70):

- Estrategias basadas en la lectura oral:
 1. Lecturas repetidas de Samuels (1979), el niño relee un pasaje corto y significativo tantas veces sea necesario para alcanzar un nivel de fluidez satisfactorio. Luego se repite el procedimiento con un nuevo pasaje.

2. Método de impresión neurológica, Heckelman (1966), el educador y el niño leen simultáneamente en voz alta. Primero la voz del educador predomina y va proporcionando apoyos, gradualmente el niño prosigue solo la lectura. Hollingsworth (1978) lo usa con lecturas grabadas y Van den Horner (1977) utiliza audífonos con instrucciones lectoras que van del oído derecho al hemisferio izquierdo, mientras el hemisferio derecho se mantiene con música grabada, escuchada mediante el oído izquierdo.
 3. Lectura imitativa, Carol Chomsky (1978), el educador, o una grabación, lee primero y el estudiante repite, mientras señalan con el dedo la palabra que se lee. Luego el educador realiza pausas después de cada palabra indicando donde comienza y termina, al igual que con los signos de puntuación.
 4. Lectura con apoyo, Anderson (1981), primero el educador lee y el niño repite, luego el educador lee y omite palabras que el niño puede suplir, por último el niño lee solo y el educador proporciona los apoyos necesarios.
 5. Técnica de Lauritzen, C. (1982), utiliza textos con rimas predecibles y atractivas que el educador lee y los niños repiten como un eco, luego leen juntos.
- Programa de Mathews y Seibert (1983): se contemplan actividades para mejorar las competencias lectoras del niño en tres áreas: fluidez y precisión, desarrollo del vocabulario y comprensión.
 - Estrategias de resolución de problemas, Douglas (1980), Keogh y Barkett (1980): incluyen estrategias para los “controles cognitivos” tales como: el automonitoreo y la autoinstrucción verbal y la modelación de las estrategias de resolución de problemas.
 - Garner (1984) ve la comprensión lectora como un proceso de solución de problemas y plantea el desarrollo de cinco destrezas psicolingüísticas: muestreo, predicción, confirmación, anticipación y corrección.

Estrategias basadas en la integración interhemisférica (década del 80):

- Incluye la técnica de Lozano (1976) para la sugestopedia, utiliza la sugestión positiva y la relajación para un mejor y rápido aprendizaje de la lectura. Utiliza períodos de instrucción activa alternados con actividades pasivas, donde se escuchan sugerencias, que enfatizan la valía del sujeto y se estimula la visualización de las palabras sobre una pizarra magnética imaginaria.

- Los procedimientos de Mundell (1985) y Fredericks (1986), establecen una secuencia de actividades para apoyar a los niños pequeños a desarrollar sus propias técnicas para crear imágenes mentales para la comprensión lectora.
- Programa de Luvaas – Briggs (1984) para alumnos universitarios con problemas de lectura. Propone una serie de ejercicios para la integración del procesamiento cerebral izquierdo y derecho, los que se refieren a: desarrollo del vocabulario, captación de la idea principal e inferencia y comprensión holísticas.
- Estrategia configuracional de Rico (1982). Para enseñar la lectura se escoge una palabra, se pide al niño que diga otras asociadas a ella y se va escribiendo un esquema que representa sus relaciones.
- Estrategia de imágenes psicomotoras de Casale (1985): el educador escribe en la pizarra una palabra y explica su significado, pide a los estudiantes que imaginen una pantomima que represente su significado, se escoge la pantomima más expresada, luego se repite cada nueva palabra y se repite la acción.

Estrategias metacognitivas (década del 80 hasta la actualidad): Según sus autores la lectura comienza con el conocimiento metacognitivo del lector y finaliza con la aplicación de estrategias metacognitivas en las que el lector realiza los siguientes pasos:

- Intenta controlar conscientemente el proceso lector.
- Establece el propósito de la lectura.
- Focaliza su atención en su conocimiento metacognitivo.
- Planifica estratégicamente la regulación y monitoreo del acto lector:
 - a) Relectura, lectura de saltado, sintetizar.
 - b) Parafrasear, predecir.
 - c) Poner atención en las ideas importantes.
 - d) Evaluar el propio conocimiento.
 - e) Identificar la estructura o patrón del texto.
 - f) Secuenciar los hechos o eventos.
 - g) Observar las relaciones.
 - h) Realizar mentalmente las instrucciones.

- i) Relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo.
- j) Evaluación periódica del éxito en el logro de las metas lectoras.

El conocer estas estrategias y los diferentes tipos de métodos te permitirá como maestro elegir aquellas que sean más efectivas con los niños y combinarlas a partir de este criterio.

III.3.- Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en el niño con dificultades de aprendizaje.

En este modelo didáctico que te ofrezco encontrarás una estructura sistémica, en él se considera como núcleo el aprendizaje de la lectura y como elementos que lo integran: la determinación de las competencias lectoras mediante el diagnóstico integral y temprano de las potencialidades y limitaciones que tiene la niña o el niño para aprender y a partir de ello la determinación de la estructura de la dificultad de aprendizaje; la estimulación de los procesos psíquicos que sustentan el aprendizaje y las alternativas didácticas.

Cada uno de estos elementos que componen el modelo se encuentran interrelacionados unos con otros a partir de la lógica siguiente: para determinar las competencias lectoras es necesario hacer un diagnóstico integral y temprano de sus potencialidades y limitaciones para aprender, este diagnóstico (que abarca todos los componentes de la personalidad) permitirá determinar la estructura de la dificultad que caracteriza a cada niño y sobre esta base descubrir qué procesos psíquicos necesitan de estimulación de forma primaria, secundaria y terciaria, ello dará lugar a la utilización de las alternativas didácticas que correspondan en cada caso, aunque estas últimas podrán ser modificadas por el maestro en función de sus posibilidades y necesidades.

La relación esencial que se revela en el modelo se refiere a **la flexibilidad en la combinación de métodos y procedimientos como alternativas didácticas** para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niñas y niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje, a partir del **diagnóstico de la estructura de la dificultad**, en la que se expresan las relaciones entre las potencialidades y limitaciones que tiene el menor para aprender.

Para la **determinación de las competencias lectoras**, vistas estas como aquellas disposiciones, tanto naturales como adquiridas, que tiene el niño para el aprendizaje de la lectura, es necesario un proceso muy profundo de diagnóstico para poder determinar cuáles son las necesidades educativas que tienen los niños en esta forma del lenguaje.

II.3.1.- El diagnóstico:

El objetivo fundamental de hacer un diagnóstico en lectura es determinar las posibilidades y deficiencias lectoras en un sujeto o en un grupo de sujetos y la búsqueda de los factores que pueden intervenir en la producción de estos para formular un tratamiento que resuelva las limitaciones y estimule las posibilidades del individuo en su lectura.

Según Brueckner y Bond (1975), con lo que se concuerda totalmente, para hacer el diagnóstico de la lectura hay que tener presentes una serie de normas:

1. Determinación de la naturaleza general del problema.
2. Determinación de la naturaleza específica de la deficiencia lectora.
3. Detección de aquellas características personales del niño que deben corregirse o a las que el tratamiento debe adaptarse.
4. Localización de las condiciones que han de ser modificadas como exigencia previa para resolver el problema.
5. Indicación del procedimiento más eficaz para la corrección.

Se agrega que no es solo la determinación de la deficiencia específica, sino que es necesario buscar los factores que inciden en que ellas se produzcan. Por lo que hacer un diagnóstico en esta forma del lenguaje no significa solo evaluar linealmente el nivel de desarrollo de cada uno de los componentes que la integran, sino profundizar en los aspectos psicopedagógicos que la sustentan, tales como:

- Desarrollo de los componentes del lenguaje oral.
- Características de la sensopercepción, la memoria, la imaginación y el pensamiento.
- Estado en que se encuentra la atención.
- Principales motivos, necesidades y vivencias afectivas que orientan la conducta del niño.
- Nivel de desarrollo de las premisas para el aprendizaje de la lectura: percepción visual y auditiva, función simbólica, motricidad general: gruesa y fina, orientación espacial y temporal.

Por otra parte es de mucha importancia conocer las características del aprendizaje de los menores desde edades tempranas para poder estimular de forma oportuna su desarrollo, por lo que en esta investigación se justifica el hecho de comenzar este proceso desde mucho antes de la entrada a la escuela.

Pero para realizar el diagnóstico es necesario analizar en qué etapa de desarrollo se encuentra la niña o el niño, determinar cuáles son las características del aprendizaje en esa edad y sobre esta base delimitar qué se va a medir, por lo que en esta investigación se hizo necesario determinar qué elementos tener en cuenta para el diagnóstico de las potencialidades de los menores para aprender a leer, de acuerdo con las competencias lectoras que deben desarrollar los niños en cada edad.

III.3.1.1.- Dimensiones e indicadores para el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en el niño preescolar.

Para la realización del diagnóstico se ha avanzado bastante en cómo hacerlo y se cuenta con un número elevado de tareas para realizarlo, fundamentalmente en el grado preescolar; no obstante la determinación de variables, dimensiones e indicadores no se abordan de forma detallada e integradora y por otra parte su realización tiende a la parte práctica y no a la teórica, por lo que el educador infantil está necesitando la determinación de estas para hacer un diagnóstico más preciso y profundo.

En la etapa preescolar se obtienen aprendizajes muy importantes para la asimilación en edad escolar de la lectura, las premisas de su aprendizaje comienzan a desarrollarse desde mucho antes, entre ellas desempeñan un papel fundamental aquellas que estipulan el alcance de los logros del niño y el cumplimiento de los objetivos del año, los que se concretan, según los criterios de esta autora, en el desarrollo de las siguientes variables, dimensiones e indicadores:

Variables	Dimensiones	Indicadores
Desarrollo psicofísico.	Motricidad manual y ocular.	Coordinación de los movimientos. Flexibilidad de los movimientos. Precisión de los movimientos. Lateralidad.
Procesos y formaciones psicológicas que sustentan el aprendizaje	Percepción.	Discriminación de sonidos del medio. Identificar objetos y sus cualidades. Diferenciación de colores, formas y tamaño. Relaciones espaciales (dentro – fuera, izquierda – derecha). Objetividad y constancia de la percepción. Estado de la audición fonemática con y sin apoyo verbal.
	Memoria.	Tiempo de duración de la huella. Volumen. Calidad de la reproducción. Tipo de memoria predominante: <ul style="list-style-type: none"> • por el contenido (imágenes, afectiva, motora y lógico verbal). • por el tiempo (corto o largo plazo) • por los procedimientos que utiliza para recordar (mecánica o racional).
	Pensamiento.	Identificar características de los objetos de la realidad. Establecer relaciones simples entre las cualidades de los objetos. Establecer relaciones cuantitativas utilizando la correspondencia elemento a elemento. Estado de los procesos básicos del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización.
	Motivación por el aprendizaje.	Motivación por la actividad de aprender. Motivación por el contenido de lo que aprende. Intereses principales que impulsan su conducta.
	Vivencias afectivas.	Tipos de emociones y estados de ánimo que predominan. Principales sentimientos. Relaciones con los coetáneos.
	Autovaloración.	Tipo que predomina. Contenidos que manifiesta.

Variables	Dimensiones	Indicadores
Carácter selectivo y expresión semántica de la conciencia	Atención.	Estabilidad. Concentración.
	Lenguaje.	Vocabulario. Comprensión del lenguaje. Expresión oral (coherencia, claridad de las ideas, expresividad, entonación, pronunciación, fluidez). Estado del aparato articulatorio
Logros de la edad expresados en saber hacer.	Hábitos.	Hábitos alimentarios correctos. Cumplir normas de conducta social. Hábitos higiénicos – culturales.
	Habilidades.	Recitar. Narrar. Realizar las actividades con cierta independencia. Describir. Dibujar y modelar. Apreciar cualidades positivas y negativas en el comportamiento de los demás. Dialogar con expresión correcta. Coordinación y flexibilidad de los movimientos. Dramatizar.
Familia	Participación en las actividades del niño	Asistencia a reuniones de padres. Participación en las actividades de las Vías no Formales de educación. Nivel de aprendizaje de sus miembros. Participación en las tareas escolares que realiza el niño en el hogar.
	Hábitos lectores	Frecuencia en la lectura. Tipos de lectura que lee la familia. Motivación por la lectura.
	Estimulación del aprendizaje. Estimulación del aprendizaje.	Estimulación de los logros de aprendizaje. Motivación por la actividad de estudio. Exigencia por los resultados de aprendizaje. Lectura frecuente de libros de cuentos u otros textos. Existencia de materiales escritos en el hogar. Relación del niño con los libros.

III.3.1.2.- Componentes de la lectura que serán objeto de diagnóstico en la niña o el niño escolar:

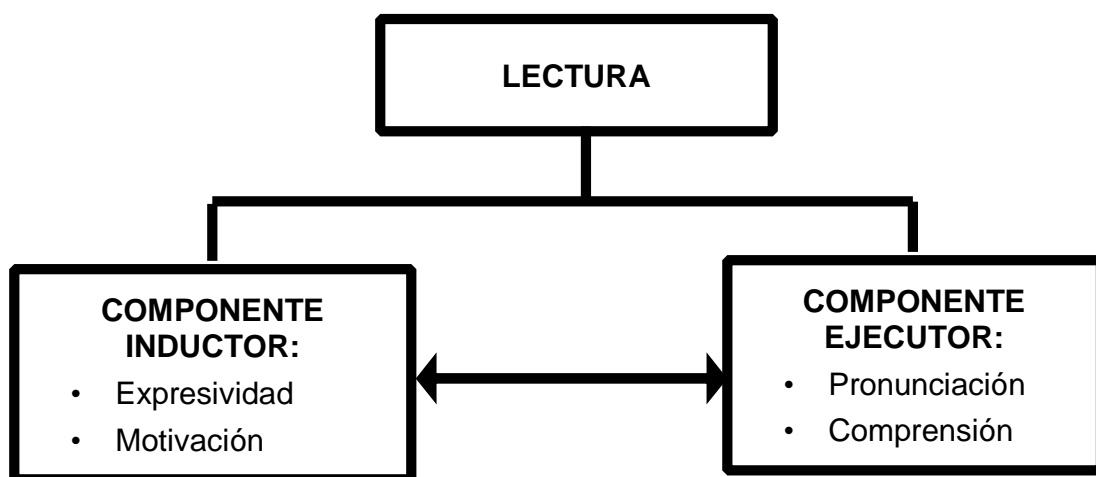
Tradicionalmente la caracterización de las posibilidades y limitaciones en la lectura, fundamentalmente estas últimas, son muy estudiadas por maestros, pedagogos y distintos especialistas, pues el aprendizaje de la lectura en los primeros grados se considera un índice de rendimiento escolar y una expresión de calidad de la educación.

En este sentido se ha trabajado en la determinación de las características del acto de leer oralmente y se ha hecho énfasis en el mecanismo sensomotor de la lectura y muy pocas veces se analiza el componente semántico de esta forma del lenguaje.

En otros contextos se ha tratado el acto de leer como una operación visual y se diagnostica a partir de la lectura en silencio, por lo que se determinan las características lectoras a partir de la comprensión del niño acerca de lo que lee.

L. S. Svietskova (1985) plantea la existencia de dos niveles de realización de la lectura: sensomotor y semántico, los cuales se encuentran en estrecha vinculación, por lo que hacer un análisis independiente de uno u otro nivel implicaría una información parcial de lo que se investiga.

Por otra parte es muy difícil diagnosticar la presencia o ausencia de una determinada habilidad sin tener presente las invariantes funcionales que la integran, por lo que para el diagnóstico de la misma en la edad escolar se proponen las siguientes:



Sería útil analizar lo que se entiende por cada una de estas invariantes:

Pronunciación: es la formulación fonética del habla en la que está presente un conjunto de hábitos verbales-motores: respiración, articulación, voz y acentuación. Es un proceso más social que la articulación en función directa con la comunicación, mientras que ésta es un proceso biológico relacionado con la actividad y posición que adoptan los órganos articulatorios para la emisión de los sonidos. Consta de las siguientes operaciones:

- Percepción visual.
- Identificación del signo gráfico con el concepto y su equivalente fonético.
- Emisión del equivalente fonético.
- Fluidez.
- Corrección.

Expresividad: Este componente de la habilidad se manifiesta tanto en la lectura en silencio como en la oral; al irse estableciendo la comunicación entre el lector y el autor, mediante el texto, el primero experimenta vivencias afectivas que se expresan en los diferentes matices emocionales que expresa el lector y que le permiten la comprensión del texto y la comunicación con el autor. Esto, para la autora de esta tesis, es lo que se considera como expresividad.

En la lectura oral la expresividad consiste en los tonos que adquieren las vibraciones de la voz y su intensidad a lo largo del habla y la emotividad que se imprime a esos matices de la voz, dando a esta el sentido personal, la afectividad de lo que lee en función del contenido significativo y emocional del texto. Incluye:

- Tono de voz.
- Gama de matices entonacionales.
- Pausas y respeto de los signos de puntuación.
- Expresión y mímica.
- Expresión de vivencias afectivas en dependencia del tipo de texto que está leyendo y de los matices emocionales que expresa el autor y experimenta el lector durante la lectura y que expresa el nivel de comprensión que tiene el lector del texto.

Comprensión: Proceso cognitivo mediante el cual el lector interactúa con el texto y le atribuye significado. En dicho proceso el lector relaciona el texto con el sistema de hipótesis sobre lo que sucederá en él y confirma estas en la medida que va leyendo. Presupone:

- Capacidad de retener los elementos significativos del texto.
- Procesos básicos del pensamiento: análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización, para poder establecer las ideas principales y secundarias que aparecen en el texto.
- Traducir: captar el sentido de lo que refleja el autor, establecer relaciones causa-efecto, separar hechos de opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso, lo real de lo imaginario.
- Interpretar: formarse una opinión, extraer ideas centrales, deducir conclusiones, predecir resultados.
- Extrapolar: utilizar las enseñanzas del texto en otros contextos comunicativos y situaciones de la vida en las que se desempeña el sujeto.

La comprensión se lleva a cabo cuando los conceptos y el lenguaje del autor se relacionan estrechamente con los conocimientos previos del lector, con su experiencia anterior. El lector debe establecer las necesarias relaciones entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que le proporciona el texto.

En este sentido no se puede obviar un aspecto de gran importancia para la actividad humana y en especial para la lectura que es la **motivación**, la cual se expresa en ella de dos formas:

- La necesidad de realizar la acción, el deseo de hacerla.
- La motivación por el contenido del texto.

Al ser este un factor determinante de la ejecución y de la calidad de la acción es necesario también tenerlo en cuenta cuando se estudie la habilidad para la lectura.

III.3.2.- Determinación de la estructura de la dificultad:

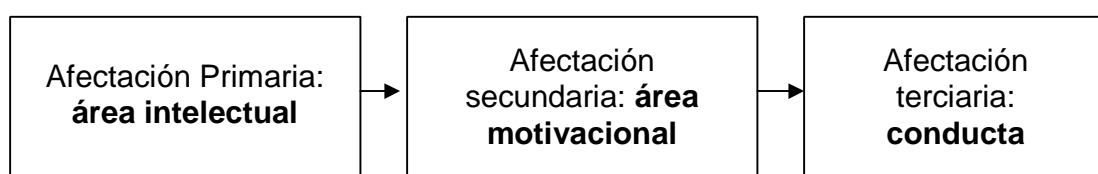
Para determinar posiciones didácticas con respecto a solucionar las dificultades en el aprendizaje es necesario analizar la **estructura psicológica** que manifiesta esta niña o niño. Se llama a esta determinación **estructura de la dificultad** para respetar la idea de que no se trata en esta investigación de analizar **trastornos**, sino solo **dificultades de aprendizaje**, aunque para hacerlo se tiene en cuenta la terminología utilizada por Félix Díaz (1995) y otros autores para establecer **la estructura del defecto**, según el cual se le denomina así al nivel de

jerarquía que tienen las distintas alteraciones que forman el defecto, de acuerdo con la incidencia que ejercen en la personalidad del sujeto.

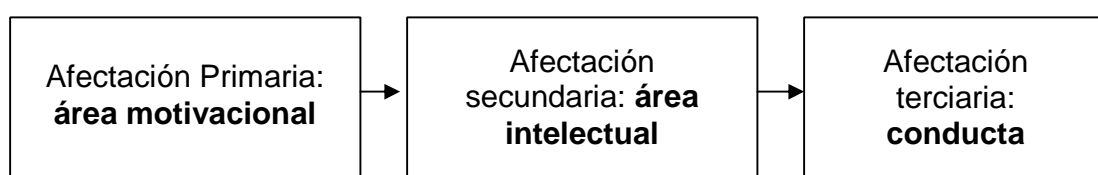
Para este autor las afectaciones **primarias** son las que constituyen la base de todo el complejo sintomático, **las secundarias** son alteraciones que se producen a consecuencia de las anteriores, como resultado de la inadaptación de estas alteraciones al enfrentarse a los estímulos del medio. Cuando a su vez estos defectos dan lugar a otras alteraciones a partir de la inadaptación que ellos provocan se habla de defectos **terciarios**.

En la literatura revisada acerca de las dificultades en el aprendizaje se plantea que lo primariamente afectado en las niñas y los niños que las presentan es la parte intelectual, o sea, los procesos cognoscitivos; sin embargo en los estudios realizados por la autora de esta tesis, en los niños con dificultades de aprendizaje se observan dos tendencias:

1. Hay un grupo de niños con dificultades de aprendizaje en los que el elemento primario que se afecta es lo cognitivo. Si se esquematizara su estructura psicológica sería entonces:



2. Hay otro grupo considerable de niños en los que lo primario que se afecta es el área motivacional, por lo que su estructura funciona de otra manera:



Encontrar cuál es la estructura de la dificultad de aprendizaje de cada niño constituye un aspecto de mucha importancia, de acuerdo con Díaz, F. (1995) es imprescindible la determinación de esta estructura para identificar correctamente el tipo de defecto de que se trata y evitar errores de diagnóstico; pero esto no es lo único que hace importante conocerla, sino que es indispensable para elegir la estrategia educativa a seguir con cada sujeto, diseñar las ayudas que debe recibir cada uno en dependencia de sus necesidades educativas.

En las investigaciones revisadas por la autora, se interpreta de forma unilateral la estructura psicológica de los niños con dificultades de aprendizaje, pues se parte de que el defecto primario es de origen cognoscitivo (Torres, M., 1997; Morenza, L., 1995–97), lo que dificulta que la atención que reciba el niño con dificultades sea la correcta.

Si se plantea que una persona tiene como afectación primaria: insuficiencias en al área ejecutora y se le da atención para resolver los problemas cognitivos y a partir de ello disminuir los efectos secundarios y su estructura psicológica es otra, se retarda o se imposibilita resolver sus problemas, por lo que en el diagnóstico es necesario tener en cuenta ambas posiciones.

De la integración del estudio realizado en el diagnóstico se puede precisar que la **estructura de la dificultad** de estos niños se manifiesta de la siguiente forma:

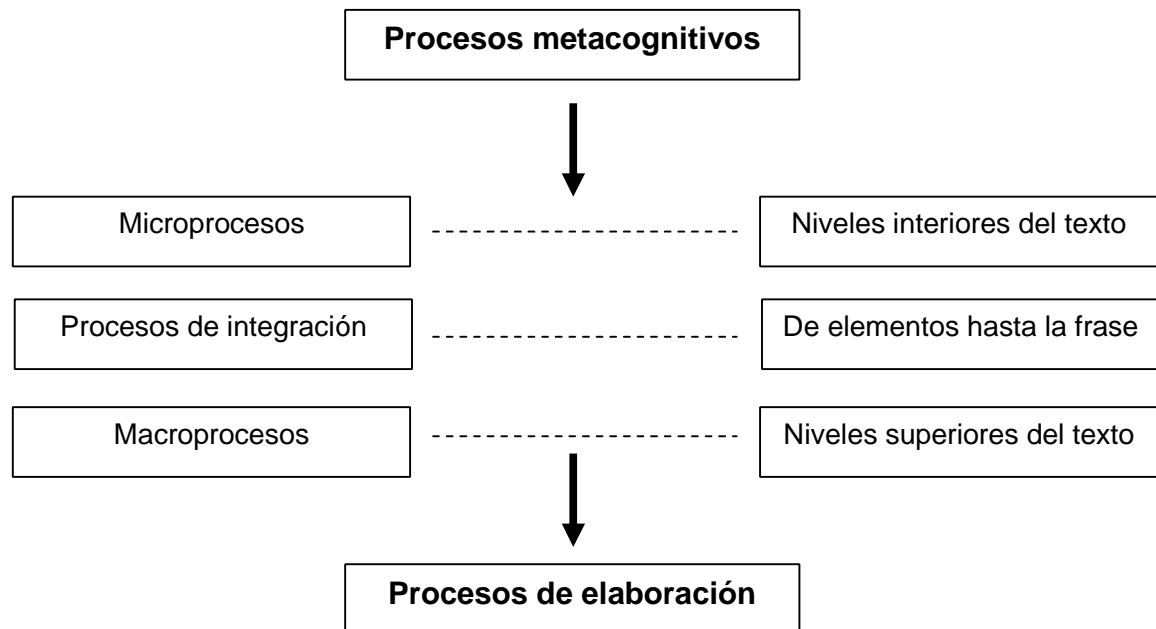
Los que responden a la primera tendencia, o sea, con afectaciones primarias en los procesos cognoscitivos, con limitaciones más profundas en la memoria, el pensamiento y el lenguaje, secundarias en la motivación y la autovaloración y no se manifiestan afectaciones terciarias.

En los que responden a la segunda tendencia la afectación más profunda es en la motivación, son niños desinteresados, que les cuesta trabajo, tanto a padres como a ejecutoras o educadoras, interesarlos en las actividades de cualquier tipo, se manifiestan apáticos y con pocos deseos de actuar, esto trae como consecuencias insuficiencias en al aprendizaje; sin embargo, en la exploración de los procesos psíquicos, aunque hay afectaciones son menores que en el otro grupo de niños. Por ejemplo en ellos hay predominio del pensamiento empírico, con asociaciones a nivel funcional, lo que es característico de la edad; no obstante, son dependientes en la solución de las tareas y tienen estrecho volumen de la memoria a largo plazo, poco desarrollo de la motricidad fina y escaso desarrollo del vocabulario.

III.3.3.- Activación de los procesos psíquicos que sirven de base al aprendizaje:

Para lograr que el niño aprenda a leer es de mucha importancia que se estimulen los procesos que le sirven de base al aprendizaje, desde los que determinan que se produzca la percepción de los fonemas y grafemas hasta aquellos que tienen que ver con funciones más complejas como la comprensión. Este proceso se comenzará desde que el niño es muy pequeño y en algunos momentos, cuando algunos de ellos se encuentren muy afectados será indispensable activarlos antes de comenzar la enseñanza, otros se irán consolidando durante el aprendizaje y se influirán mutuamente.

Colomer, T. (1993) plantea que durante la lectura se manifiestan los siguientes procesos psíquicos:



En el diagnóstico, como ya se ha dicho, se determinan, con la integración del estudio de los indicadores propuestos, las potencialidades y limitaciones que tiene el niño para aprender y la estructura de la dificultad, se han determinado entonces qué procesos psíquicos se encuentran afectados y cuáles no, por lo que es necesario potenciar el desarrollo de los que se encuentran conservados y sobre esta base estimular el desarrollo de los afectados.

Por ejemplo se descubre en el diagnóstico inicial que hay un predominio de la memoria de corta duración y se sabe que para el aprendizaje de la lectura esta característica constituye una potencialidad, pues la percepción de las letras se retienen primero en esta memoria para luego pasar a la mediata. Es por ello que se hace necesario estimular el desarrollo de esta memoria para alargar la permanencia de la huella el mayor tiempo posible en el sujeto, de manera tal que sobre esta base se estimule el desarrollo de la memoria de larga duración.

Otro aspecto que constituye una potencialidad en las niñas y los niños con dificultades de aprendizaje en edad preescolar es el desarrollo de la imaginación y la fantasía, entonces es necesario estimular la creación de imágenes en las que tengan que desarrollar sistemas de hipótesis, representación de imágenes a partir de una idea dada o creada por ellos o una idea inconclusa; la realización de un dibujo después de haber observado una lámina o escuchado un cuento; todo esto servirá de sustento para la comprensión lectora.

Por otra parte el diagnóstico arroja que hay sujetos que tienen primariamente afectada la motivación hacia el aprendizaje, en general, y hacia la lectura, en particular; en este caso es necesario realizar actividades que propicien, tanto en la familia como en la institución infantil, la motivación por o para la lectura, en dependencia de lo que más esté afectado.

Otro proceso psíquico que denota serias afectaciones en niñas y niños es el pensamiento, fundamentalmente en los procesos básicos de análisis y síntesis; las acciones que se realicen deberán estar encaminadas a lograr que los niños descompongan el todo en sus partes y/o lleguen de las partes al todo.

Otro proceso básico en el aprendizaje de la lectura lo constituye la percepción visual y auditiva, es necesario conocer qué aspecto de estas se encuentra conservado y cuál no. Si, por ejemplo, es la audición fonemática un aspecto conservado se realizarán acciones para a partir de ello lograr el análisis fónico de las palabras, si está afectado se sabrá entonces que la estimulación del análisis no debe comenzar a nivel de pensamiento, sino de la percepción.

En cuanto a la percepción de la forma, el color y el tamaño también se encuentran dificultades, esto implicará que se accione sobre estas para estimular su desarrollo en el niño antes de comenzar la enseñanza de la lectura. Por ejemplo, se descubre que los niños son capaces de reconocer los colores en su forma pura; sin embargo, les es difícil diferenciar las tonalidades, el adulto se apoyará entonces en este conocimiento para estimular la discriminación de las tonalidades.

III.3.4.- Alternativas didácticas para la enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje:

En este análisis se debe partir de qué se considera como alternativas didácticas, lo que se asume en esta investigación como todas aquellas opciones, posibilidades de que dispone el educador para estimular el aprendizaje de los niños.

Las alternativas que se proponen en esta tesis no constituyen la única posibilidad de que dispondrá el adulto para enseñar la lectura, pues, al partir de la premisa de que cada método surte efecto con un tipo determinado de niños y que este es quien demanda qué alternativas emplear en función de sus características, sería imposible cerrar las posibilidades de elección. Solo se ejemplifican algunas que se pueden emplear, pero se escogerán a partir de las necesidades del sujeto que aprende.

Dentro de las principales alternativas que se proponen a tu consideración se encuentran:

Las técnicas participativas: Estas técnicas se emplean con el objetivo de activar los procesos psíquicos del niño durante el aprendizaje. En este informe se recogen un grupo importante de ellas que han servido para estimular el desarrollo del pensamiento, fundamentalmente de sus procesos básicos, como condición indispensable para la comprensión de la lectura.

Pueden emplearse también para activar el proceso de enseñanza – aprendizaje y movilizar la actividad del niño durante este proceso. Deben ser atractivas para que logren motivar a los menores.

Juego: El juego es una actividad fundamental en el desarrollo infantil, permite al niño aprender de una forma activa que precisa de su implicación personal, de ahí su importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Los juegos pueden ser utilizados para comprometer la actividad cognoscitiva de los niños, ellos provocan la búsqueda, el descubrimiento, la elaboración de hipótesis, etc.

A los niños y niñas con dificultades de aprendizaje le es característica la inmadurez psicológica, esto hace que prefieran realizar actividades que son propias de edades anteriores a la suya. En el diagnóstico que se realiza se encuentra que dentro de las principales actividades que prefieren los niños, comprendidos entre cuatro y siete años, es precisamente el juego una de ellas, por lo que emplearlo en la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura puede ser muy valioso.

Se pueden emplear como juegos cooperativos o competitivos, en dependencia del objetivo que se persiga, en clases o fuera de ella. El niño en situación de juego aprende no solo a respetar reglas y a establecer relaciones con sus coetáneos, sino también diferentes contenidos de aprendizaje, desarrollan hábitos de razonamiento y técnicas intelectuales, potencian el pensamiento, estimulan la concentración y enseñan a pensar críticamente.

Es muy útil en aquellos niños desmotivados por aprender a leer utilizar variantes de juegos que les permitan afianzar su valía y avanzar en el aprendizaje, sobre todo porque para algunos niños pensar que tiene que aprender algo constituye un esfuerzo volitivo por los frecuentes fracasos con que se enfrentan, mientras que jugando este esfuerzo es menos formal y más gratificante.

En la tesis se proponen distintas variantes de juego para cada etapa, lo que no quiere decir que sean los únicos a aplicar; el maestro podrá elegir o idear aquellos que sean más propicios para motivar a sus alumnos, entre ellos: el Juego del Gato o Lotería, Juego de Dominó de forma,

color y tamaño, la Sopa de Letras y Palabras, En busca de la Palabra Clave, Juegos computarizados, Búsqueda de palabras compuestas, Adivinar números, palabras...

Los juegos que se proponen tienen como objetivo que el niño se relacione con distintos tipos de materiales escritos, que identifiquen diferentes símbolos, que aprendan las letras y los sonidos jugando, que desarrollen la memoria, el pensamiento y la imaginación como base para la comprensión de textos, que se estimule el desarrollo de la motricidad gruesa y fina y la orientación espacial.

Los mapas conceptuales: Se conoce que un mapa conceptual está compuesto por: los conceptos, las proposiciones y las palabras de enlace y que constituye una estrategia de aprendizaje muy importante para la comprensión de textos.

Su empleo en el proceso de preparación y adquisición de la lectura en el niño es muy importante, pues le permitirá penetrar en la esencia del texto y desentrañar lo que el autor expresa. Es necesario tener en cuenta las características de la edad, por ejemplo, en preescolar el niño no sabe leer, para hacer un mapa conceptual es necesario utilizar otro sistema simbólico que no sea la escritura, por lo menos en las primeras etapas se puede emplear el dibujo con las conexiones que el niño pueda y desee utilizar, lo mismo puede construirlo el adulto con la ayuda del niño, que él solo o con sus compañeritos.

La creación de mapas conceptuales no solo favorece la comprensión de textos, también promueve los procesos básicos del pensamiento, la orientación espacial y el pensamiento espacial.

El software educativo: mucho se ha dicho de las ventajas y desventajas del empleo de los ordenadores en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es opinión de la autora de esta tesis que si se emplean los mismos con un software que responda a los intereses y necesidades del niño, se cuenta con el papel del maestro como el sujeto que dirige el proceso y no se abusa de su uso se puede entonces contar con más ventajas que desventajas.

Es necesario tener en cuenta las potencialidades del medio en la elevación de la motivación, en las posibilidades que puede brindar en la combinación de recursos multimedia: el sonido, el color, el vídeo, el hipertexto para la comprensión, la diferenciación de los sistemas simbólicos, la orientación espacial y en el propio aprendizaje de la lectura en aquellos software dirigidos a ello.

Por otra parte también se puede emplear con el objetivo de desarrollar la percepción, la generalización del pensamiento, la memoria, la imaginación y a elevar la autoestima al observar los progresos en su aprendizaje.

En este caso se recomienda la aplicación del “Tic Tac Toe” de lectoescritura, el “¿Cuál Sobra?”, el “JUAM” y el “DOMMAT”, entre otros que el adulto puede escoger de los software educativos que se encuentran hoy en todas las escuelas..

Combinación de métodos en dependencia de las características de los niños: para la enseñanza de la lectura a los niños con dificultades de aprendizaje es necesario tener en cuenta que ningún método es efectivo con la totalidad de los niños y esto depende de las características del aprendiz, por ello es necesario conocerlo profundamente para determinar qué método o qué combinación de ellos es posible para contribuir a su aprendizaje. Se combinarán estos tomando como base la teoría de A. R. Luria (1982) sobre los sistemas funcionales en busca de crear suficientes aferentaciones secundarias que fortalezcan la aferentación rectora, que en este caso lo constituye el aprendizaje de la lectura.

Para elegir los métodos de enseñanza de la lectura es necesario tener en cuenta las siguientes características de los menores:

1. Grado de desarrollo (de los indicadores propuestos para el diagnóstico) de cada alumno.
2. Estructura de la dificultad que manifiesta.
3. Tipo de ayuda y capacidad para transferirla.
4. Conocimientos previos específicos.
5. Motivación para aprender.
6. Intereses personales.

Para el proceso de preparación y adquisición de la lectura en el niño con dificultades de aprendizaje es indispensable que el adulto conozca profundamente a cada uno, así podrá conocer qué potencialidades y limitaciones tiene para aprender lectura. Por ejemplo, si se conoce que el niño o la niña no ha desarrollado la capacidad fonemática o tiene limitaciones para desarrollarla, el método de enseñanza que emplee no puede ser fonético, por lo que en este caso el o la combinación de métodos que necesita tiene que basarse en la función de globalización del niño y no en el análisis.

En los niños con dificultades de aprendizaje han de combinarse métodos de descifrar el código con los de descifrar el sentido para poder lograr una correcta comprensión, fluidez y rapidez en la lectura.

Si se tiene motivado y preparado al niño sobre lo que va a leer, ya sea una letra, palabra o una frase, falta dar tratamiento metodológico a las palabras o letras con mayores dificultades o desconocidas para él, se escogerá el método de acuerdo con las características del niño.

A continuación se exponen algunos ejemplos de métodos utilizados durante esta investigación en la estimulación de la lectura en niños con dificultades de aprendizaje en primer grado:

Método de percepción del color:

1.- El maestro selecciona un color para la letra objeto de estudio y presenta ésta en una tarjeta de ese color. Se utilizarán los colores combinando los mismos a partir de su función psicológica (colores cálidos: amarillo, rojo, naranja y colores fríos: blanco, azul, verde) y se tendrá en cuenta para ello la caracterización realizada a los niños sobre los fonemas donde presentan mayores dificultades, para presentar estos se utilizarán los colores cálidos, mientras que para los que tienen mayores posibilidades de asimilación se utilizarán los colores fríos.

También al presentar aquellas palabras en la que los niños han tenido dificultades en su pronunciación al inicio, medio o fin se señalará esta parte con colores cálidos para llamar la atención del niño hacia ella. Se tendrá presente que con la presentación de los colores el escolar creará nuevas aferentaciones que le permitirán fijar mejor tanto la letra como la palabra.

Método gestual: Presentación de un gesto que representa esa letra.

Procedimientos:

- a) Reproducir las letras en el pizarrón, colocarse frente a los niños y hacer el gesto que representa la letra con la mano izquierda, los niños al imitarlo deben hacerlo con la mano derecha.
- b) El educador pronuncia el gesto y pide a los niños que pronuncien el sonido y que realicen el gesto.
- c) Les muestra la letra y los niños deben pronunciar el sonido y hacer el gesto.
- d) Tratar de que los niños hagan simultáneamente el gesto y pronuncien el sonido.
- e) Se pueden efectuar juegos fónicos: juntar láminas que representen objetos que

comienzan con el sonido que se trabaja, discriminar el sonido entre grupos de palabras, discriminar el sonido cuando se encuentra al final de la palabra.

- f) Observar en un espejo el comportamiento de los labios, su posición y de la lengua y los dientes cuando se pronuncian los diferentes fonemas. De esta forma los niños apreciarán las relaciones entre el sonido (fonema), el plano de articulación (articulema) y la forma de la letra (grafema).
- g) Repetir los ejercicios tantas veces sea necesario hasta que logren pronunciar la sílaba correctamente, sin separar la consonante de la vocal.

Acciones que pueden realizarse para combinar el método de percepción del color y el método gestual con el fónico – analítico - sintético:

- El maestro hace el gesto o muestra el color para que el niño diga el sonido.
- El maestro dice el sonido el niño hace el gesto o dice el color.
- El maestro presenta la grafía, el niño dice el sonido, el color o representa el gesto.
- El maestro hace el gesto, dice o enseña el color y el niño dibuja en el aire la grafía.
- Otras combinaciones que el maestro encuentre posibles.

El déficit atencional que tienen los niños con dificultades de aprendizaje puede compensarse utilizando procedimientos basados en gestos y colores, los que se combinan a partir de los principios psicológicos de la utilización del color a partir de colores fríos y cálidos, estos se emplean para concentrar la atención en aquella letra o parte de la palabra con mayor dificultad.

Se ha explicado cómo combinar métodos para que el niño aprenda a decodificar, pero es necesario utilizar también algunos que le permitan comprender el texto, por lo que los anteriores pueden combinarse con estrategias para descifrar el sentido. Por ejemplo, se combinan los métodos anteriores con el dibujo libre, la formulación de hipótesis antes y durante la lectura, dramatizaciones, creación de imágenes mentales, aproximación a la comprensión mediante la mezcla de preguntas no relacionadas con el texto y las que sí se encuentran relacionadas con las ideas centrales de este.

De todo el estudio anterior se puede concluir que en Cuba no son frecuentes los trastornos en la lectura propiamente dichos sino solo las dificultades en el aprendizaje. A partir de ello se hace necesario ofrecer una atención diferenciada a partir del diagnóstico exacto y profundo de sus potencialidades y necesidades.

Los métodos que se emplean en la atención de estos niños depende de un análisis temprano de las características de los niños con dificultades en el aprendizaje, teniendo como premisa esencial el hecho de que cada niño o niña demanda el método de enseñanza que necesita para aprender.

III.4.- Recomendaciones metodológicas para la enseñanza de la lectura en la práctica escolar.

Para la determinación de estas alternativas y la concreción del modelo en actividades precisas que puede realizar el adulto en función de las características del niño, se dividió en dos etapas, una para las niñas y los niños que se encuentran en edad preescolar y otra para la edad escolar, en dependencia de las características de la edad, lo que quedó conformado de la siguiente forma:

Etapas 1 (de preparación para el aprendizaje de la lectura): En esta se desarrollan en el niño o niña con dificultades de aprendizaje las premisas básicas que le servirán para asimilar la lectura en etapas posteriores de su desarrollo, para lo cual se parte del diagnóstico preciso de su estructura psicológica para diseñar las ayudas que recibirán de acuerdo con sus necesidades educativas.

Las actividades propuestas se corresponden con el quinto y sexto años de vida y estas se dividieron en tres momentos:

1. Motivación del niño y la niña para y por la lectura.
2. Preparación para la comprensión de textos.
3. Preparación del niño y la niña para aprender a leer.

Alternativas específicas para la niña y el niño en la etapa de preparación para el aprendizaje de la lectura:

1. La motivación por y para la lectura:

Para lograrla es imprescindible:

- a. Relacionar al niño con material escrito desde las primeras edades.
- b. Rotular (con su nombre) los objetos con los que se relaciona el niño, ya sean juguetes o cualquier objeto.
- c. Leerle continuamente.
- d. Permitirle el uso de los libros u otros materiales escritos, que los manipule, que simule leer.

2. Preparar a la niña y el niño para la comprensión de textos:

- Dada una palabra nueva buscar su imagen en un tarjetero.
- Dada una palabra cerrar los ojos e imaginar su representación, luego la educadora preguntará cómo la imaginó.
- Dada una palabra dibujar su imagen.
- Imaginar la cara de alguien con los ojos cerrados.
- Decir una palabra y pedir a los niños que digan otras a las que le encuentren relación con esta.
- Pedir a los niños que elaboren hipótesis sobre:
 - El título de un texto. Se le pedirá al niño que imagine de qué trata.
 - Durante la lectura interrumpir en momentos de acción y pedir al niño que imagine cómo sigue.
 - Ante una lámina que represente una escena decir acerca de qué tratará un cuento.
 - Escribir una oración y pedir a los niños que imaginen qué dice.
 - Preparar una secuencia de acontecimientos que ocurren en un texto representados en láminas y pedirle al niño que las organice según él considere que ocurrirá u ocurrió, pues esta actividad puede hacerse antes o después de leído el texto.
 - Después de leído un texto pedirle al niño que dibuje acerca de lo que trató.

3. Alternativas didácticas de preparación para el aprendizaje de la lectura:

- Es necesario que el niño tome conciencia de la importancia de saber leer y escribir, esto lo puede hacer al:
 - Pedirle al niño que le diga algo a alguien que no está presente.
 - Pedirle al niño que “escriba” un mensaje para mamá o un amiguito que se encuentra lejos.
 - “Leer” algo que “escribió” otro niño.

(La forma en que lo hará el niño estará en dependencia del código que él cree para comunicarse).

- El niño debe diferenciar la escritura de otras formas de representación gráfica:

- Dibujar un mensaje que desea enviar. Es necesario que el niño comprenda que lo que dibujó puede reemplazarse por signos inventados para ganar en rapidez y facilidad para comunicarse.
- Inventar un código para comunicar (mediante el lenguaje escrito) algo a los demás niños, comparar los códigos, determinar junto con los niños porqué no entienden todo lo que quisieron decir los demás.
- Inventar entre todos un código para expresar lo que quieren de modo que todos lo entiendan; tratar de decir algo a niños que desconocen ese código, encontrar entre todos porqué no lo entienden.

Esta última actividad permitirá al adulto hacerle ver a los niños que el lenguaje escrito es algo convencional y la necesidad de la escritura como un código que todos entienden por ser la simbología gráfica de un idioma determinado.

- El niño antes de ser lector tiene que relacionarse con la palabra escrita:
 - Mostrar una imagen con un texto escrito, a partir de ella decir qué dice el texto (este puede ser una palabra o una oración).
 - Escribir oraciones y el niño imaginar qué dice.
 - Escribir oraciones combinadas con dibujo y preguntarle al niño sobre el dibujo o el texto ¿escribí X dónde?, ¿dibujé Y dónde?, ¿dice X en alguna parte? ¿dibujé Y en alguna parte?
 - El adulto escribe una oración a la que le falta una palabra, luego pregunta ¿qué falta?
 - Escribir el nombre del niño en cada uno de sus objetos personales.
 - Jugar a casar imágenes con imágenes, palabras con imágenes y palabras con palabras.
 - Encontrar en un texto palabras que se repiten, frases, oraciones.
 - Clasificación de palabras: se usa un grupo de tarjetas con palabras iguales y diferentes, el niño debe unir las que son iguales, lo mismo puede hacerse con letras o sílabas.
 - Clasificar material escrito en cuáles sirven para leer y cuáles no: se pueden usar tarjetas con números, letras repetidas, palabras, se pide al niño poner junto lo que sirve para leer y lo que no.
 - Empleo del software educativo “Tic Tac Toe de Lectoescritura”.

Etapas 2 (de adquisición de la lectura): la misma comienza en la edad escolar desde el mismo momento en que el niño comienza la escuela, a partir del diagnóstico que trae el niño de la etapa preescolar y del que el maestro va haciendo en su interacción con los niños y niñas en el transcurso del curso. Este servirá al maestro para determinar la estrategia didáctica a emplear con el niño en dependencia de las características de su estructura psicológica, para lo que se propone seguir las siguientes etapas:

1. Motivación para y por la lectura.
2. Activación de los procesos psíquicos que sirven de base a la comprensión lectora.
3. Combinación de métodos de enseñanza de la lectura en dependencia de las potencialidades y limitaciones del niño para aprender.

Motivación por la lectura:

a) Despertar en el niño la necesidad de leer:

- Lectura de cuentos sencillos relacionados con temáticas infantiles.
- Relación constante del niño con materiales impresos: etiquetas, afiches, periódicos, libros, tarjetas con palabras.
- Utilización de juegos:
 - Juegos de letras de diferentes materiales con el fin de que el escolar lo palpe, case las letras formando familias, relacione letras de un mismo tipo y encuentre semejanzas y diferencias entre las que no son iguales.
 - Juego de Lotería con figuras para relacionar: figuras con figuras, palabras con figuras y palabras con palabras. Este juego no solo contribuye a elevar la motivación por la lectura, sino también a desarrollar la orientación espacial.
 - Software educativo “Tic – Tac – Toe de lectoescritura”

b) Buscar sobre qué cosas de la realidad le gustaría leer:

- Establecer conversaciones con los niños para saber sobre qué les gustaría leer, esto se puede hacer con preguntas acerca de: ¿cuáles son sus animales preferidos?, ¿con qué juguetes les gusta jugar?, ¿qué animales tienen en la casa?, ¿cuáles son sus objetos preferidos?, ¿qué creen sobre los amigos?, que cuenten algo que les haya ocurrido, ¿qué es lo más significativo para ellos?, visitas a museos, excursiones (observar la naturaleza, lugares históricos, etc.).

- Después de determinar las motivaciones lectoras de sus alumnos el maestro podrá proceder de varias formas:
 - El maestro conjuntamente con los niños crea una historia o texto, que luego imprimirá y llevará al aula.
 - El maestro estructura un texto sobre lo que han escogido entre todos.
 - El maestro utiliza otros libros para escoger la lectura, en dependencia de los intereses de los escolares, estos pueden ser de cuentos u otros.

Actividades para estimular los procesos psíquicos:

- a) Realización de actividades para estimular la memoria de larga duración, para ello se pueden usar muchas variantes, entre ellas:
 - Lectura de cuentos y realización de preguntas sobre él en diferentes períodos de tiempo: 1 hora, 2 horas..., 1 día..., varios días.
 - Memorización de poesías, canciones con diferentes períodos de tiempo.
 - Observación de láminas con diferentes objetos, acciones para recordar tanto voluntaria como involuntariamente de forma mediata e inmediata.
- b) Activación de los procesos básicos del pensamiento:
 - Se aplican actividades que movilicen la actividad pensante del niño en busca de ganar rapidez en el pensamiento y fluidez luego en la lectura; para ello se aplicaron las técnicas participativas "El tesoro escondido" y "En qué se parece", en los que en forma de juego el niño tiene que verbalizar rápidamente una respuesta correcta.
 - Luego se realiza el juego "La sopa de palabras", que consiste en entregarle a cada niño una tarjeta con un listado de palabras, quien lea más palabras en menos tiempo será el ganador.
 - Aplicación de los software educativos tales como: "¿Cuál sobra?", "Descubriendo nuestro entorno" y los juegos "Mi libro de colorear" y "Mi libro de rompecabezas" de la "Edición multimedia de La Edad de Oro" para activar los procesos básicos del pensamiento, así como desarrollar la integridad de la percepción de la forma, el color y el tamaño.
- c) Antes de leer el texto el maestro estudia su estructura narrativa y se seleccionan los aspectos más relevantes para:

- Determinar qué conocimientos previos es conveniente que se accionen para que los alumnos, antes de comenzar, configuren un marco de referencia y tengan en su mente el escenario, los personajes e incluso imaginen el argumento.
- Precisar en qué momento del texto es posible parar para que los niños piensen cómo continuar la historia, generalmente en aquellos fragmentos en los que se indica una acción que puede resolver un problema.

Recursos utilizados:

Antes de leer:

- Observación de secuencias de láminas sobre la lectura para su descripción:
 - Ordenar las láminas.
 - Decir qué pasa en cada una de ellas.
 - Narrar la historia completa.

Esto no sólo favorece el desarrollo de la comprensión, sino desarrolla el orden lógico de las ideas, la percepción temporal en una secuencia de acontecimientos, entre otros procesos psíquicos.

- Leer el título para conversar sobre el escenario en el que se desarrollará la historia, los personajes que podrán salir y lo que podría pasar en ella, dejando siempre a los niños que elaboren su sistema de hipótesis sobre el texto y que luego la confirmen o no durante la lectura.

Durante la lectura:

- Parar en momentos en que se podía anticipar un hecho y conversar sobre cómo se podría continuar.
- Determinar el significado de la palabra o los conceptos que aparecen en la lectura:
- Utilización de la técnica participativa "En busca de la palabra".
- Presentación de esquemas incompletos para ser llenados por el niño.
- Presentación de listados de palabras que aparecen en el texto para que establezcan relaciones entre ellas de acuerdo con lo leído.
- Una vez leído el cuento, realización de mapas conceptuales, en el que el maestro aprovecha el intercambio con los alumnos para ello. Puede hacerse en forma del juego

"En busca de la palabra clave": se divide el texto en partes y el niño debe buscar la palabra acerca de la cual se habla. Estas se pueden escribir en la pizarra y aprovechar que el niño las escriba en su libreta, luego se establecen relaciones entre ellas, utilizando colores excitantes para aquellas que representen la esencia y colores más cálidos para las secundarias, buscando palabras de enlace entre ellas, siempre a partir del intercambio con el niño, que sea este quien aporte las ideas.

- Al concluir la lectura el maestro debe hacer preguntas tales como:
 - ¿Qué pasó en la historia?
 - ¿Qué harían ustedes en situaciones semejantes?

Puede particularizar, si es necesario, conociendo las vivencias afectivas, motivos, intereses y necesidades de sus alumnos, en su relación directa con el texto.

Este último paso se realiza buscando que el niño generalice lo que ha comprendido de la lectura a otras situaciones de su vida, buscando que la lectura no sólo sirva para saber lo que expresó el autor, sino que se convierta en un factor que posibilita la abstracción y generalización del pensamiento y despierte en el niño determinados valores, lo que se traducirá en su conducta.

Para ti maestro que estás en formación o en ejercicio es importante que tengas en cuenta que para que la enseñanza potencie un aprendizaje desarrollador en cada niño hay que tener en cuenta de qué nivel de desarrollo parte para enseñarlo, cuáles son sus características, qué componentes de su personalidad son predominantes en la regulación de su actividad, en qué actividades él se siente mejor, de ahí dependerá el método que escoja para enseñarlo.

También debes tener en cuenta que existen muchos métodos para enseñar lectura, así como estrategias que han empujado varios autores para atender a las personas que manifiestan alguna dificultad para aprender. El maestro debe conocer si no todas una buena parte de ellas, así podrá elegir cuál emplear y probar las más efectivas con cada niño o grupo que interactúe. También puedes crear en aquellas situaciones en las que no encuentres de las ya utilizadas ninguna que te sea efectiva, este es el camino del éxito.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

SALAZAR SALAZAR, MARITZA. Diagnóstico y tratamiento de las insuficiencias lectoras en niños con Necesidades Educativas Especiales Intelectuales Transitorias. 1998, 83 p. Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas,

Holguín, 1998.

_____. 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 de aprendizaje, Tesis de doctorado, ISP José de la Luz y Caballero, Holguín, 2002.

CAPÍTULO IV

La actividad metacognitiva para la solución de problemas matemáticos en adolescentes del Quinto Grado con trastornos en la conducta

Dra. C. Irma Orozco Fernández.

La solución de problemas en la escuela se aprecia con mayor énfasis en la asignatura Matemática, sin embargo, constituye hoy para los alumnos el mayor problema de aprendizaje. En el alumno del quinto grado con trastornos de la conducta respecto a las habilidades que conforman el proceso de solución de problemas matemáticos, se encuentran como deficiencias:

- Pobre dominio de procedimientos heurísticos (técnicas de solución).
- Insuficiente planificación del proceso de resolución.
- Bajo nivel afectivo y motivacional hacia la Matemática y la resolución de problemas.
- Deficiente conocimiento metacognitivo.
- Dificultad para aceptar el fracaso.

En ocasiones se generaliza al abordar las limitaciones y sus causas en la formación matemática del alumno del quinto grado con trastornos de la conducta. Las causales de las carencias en el aprendizaje matemático se dirigen, en primer lugar, a las relativas al defecto en sí y en segundo lugar a aquellas que se derivan de la dirección del aprendizaje.

Es importante reconocer que la solución de problemas, como parte de la actividad docente, no es contenido de una asignatura en particular, es núcleo de diferentes materias, esencia del nivel más alto de desempeño cognitivo y medidor de capacidades intelectuales en el camino hacia nuevos aprendizajes, así todas las tareas docentes con carácter desarrollador que se organizan, planifican y ejecutan están sujetas a concretarse mediante la solución de problemas.

Las concepciones acerca de la solución de problemas en el campo de la Matemática es amplia; autores del ámbito internacional como Max Wertheimer (1955), Karl Dunker(1955) y de manera especial, George Polya (1965) incursionan en las estrategias generales para solucionar problemas. En este sentido Alan H. Shöenfeld (1984) ofrece los componentes de la cognición

relativos a la solución de problemas e incluye las estrategias metacognitivas como dimensión de la solución de problemas.

En Cuba, Alberto Labarrere (1987) aporta una concepción acerca de la formación de la actividad cognoscitiva a través de la solución de problemas y expone la importancia de la valoración del maestro hacia el aspecto interno (de análisis y síntesis, reflexiones, inferencias e hipótesis) de este proceso. En su obra “Pensamiento, Análisis y Autorregulación de la Actividad Cognoscitiva de los Alumnos” (1994) expresa el mecanismo y función de la metacognición y la unidad de esta con la solución de problemas. Por otra parte Luis Campistrous y Celia Rizo (1996) aportan técnicas de solución a partir de estudios sobre el uso de estrategias de solución de problemas matemáticos en escolares de la Escuela Primaria.

En la Didáctica de la Matemática los estudios acerca de la metacognición, desde la solución de problemas, se inclinan más a enfoques estratégicos en el proceso de solución que al carácter de actividad, aunque se recogen importantes reflexiones respecto a su manifestación en la actividad cognoscitiva. En el campo de la Psicología los estudios sobre este particular se extienden hasta la concepción de la personalidad al incluirla como unidad básica de la autorregulación cognoscitiva dentro de la configuración psicológica de la persona (Bermúdez, R y Rodríguez, M. 1996).

En el quinto grado el alumno va dejando de ser niño para convertirse en adolescente, cambian sus atributos y tareas pioneriles, su manera de pensar y actuar, logra mayor independencia, se va confirmando la autovaloración y de manera significativa adquiere un mayor desarrollo autorreflexivo. No obstante, en el alumno adolescente o preadolescente del quinto grado con trastornos de la conducta, que es capaz de alcanzar un desarrollo intelectual adecuado y en algunos casos muy alto, el acto autorreflexivo es insuficiente y en ocasiones inexistente.

La dirección de la actividad metacognitiva en el alumno preadolescente del quinto grado con trastornos de la conducta, debe contribuir a la transformación del pensamiento irreflexivo que posee a un pensamiento reflexivo lo que condiciona la autorregulación de la conducta durante el proceso de aprendizaje. La actividad metacognitiva se desarrolla mediante un tipo de actividad o proceso durable que implique esfuerzo cognoscitivo; esta es por excelencia la solución de problemas.

La actividad metacognitiva y su desarrollo en alumnos adolescentes con trastornos de la conducta.

La teoría pedagógica y psicológica se nutre de amplios estudios acerca de la metacognición. La obra de J. Flavell especialista en Psicología Cognitiva y pionero en dichos estudios distingue sus primeros resultados investigativos sobre esta temática desde 1972 hasta 1978.

En su obra expresa que “la metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir, el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos”²² (Citado por Poggioli, L., 2004). Asume además la metacognición como un mecanismo que permite regular los errores, y plantearlos de antemano para tomar decisiones.

A. V. Petrovski, (1978) reconoció en la adolescencia y la temprana juventud la “investigación de sí mismo” como característica de la conciencia, y aunque no hace referencia al proceso autorreflexivo ya declara elementos que corresponden a la determinación de un conocimiento de sí mismo en una etapa de mayor maduración psicológica. En este sentido M. N. Shardakov (1978) asume las etapas propuestas por J. Piaget respecto a la “autoobservación de propios procesos mentales” como:

- 8 a 9 años - se carece de autoobservación respecto a sus propios procesos mentales.
- 9 a 10 años - vacilación de la autoobservación.
- 11 a 12 años- autoobservación de los procesos mentales.
- 14 a 15 años- reconocen las operaciones formales de su pensamiento.

En congruencia existe el criterio *“aunque la metacognición puede manifestarse en edades tempranas no es hasta el período de la adolescencia aproximadamente cuando adquiere mayor connotación por el progreso alcanzado en el funcionamiento ejecutor”*²³ (Bermúdez, R. y Rodríguez, M. 1996). Estos autores exponen las condiciones para el conocimiento metacognitivo, las que pueden considerarse momentos en el surgimiento de este proceso:

- autopercepción: conocimiento inmediato de sí (edad temprana).
- autoestima: (edad preescolar)
- autoconcepto: (adolescencia aproximadamente)

²² L. Poggioli (2004). Definición de metacognición, Pág. 1

²³ R. Bermúdez y M. Rodríguez (1996). La personalidad del adolescente, Pág. 54

El conocimiento metacognitivo se expresa en formas diferentes (Paris, Lipson y Wixson 1983), (Paris y Winogrand, 1990), citados por Sanz, M. (1992) hacen referencia a tres formas de conocimiento metacognitivo:

- Conocimiento declarativo.
- Conocimiento procedimental.
- Conocimiento condicional.

Schraw y Moshman, (1995) expresan que para controlar el aprendizaje es necesaria la regulación de la cognición y, planificar, monitorizar y evaluar constituyen actividades metacognitivas autorreguladoras. Estos autores incluyen como componentes de la metacognición los siguientes:

Conocimiento de la cognición (Metacognición):

- Es estable en el tiempo.
- Relativamente inestable.
- Puede ser enunciado por el aprendiz.

Regulación de la cognición:

- Rara vez se puede enunciar.
- Se desarrolla tardíamente.
- Independiente de la edad del aprendizaje.

Se comparte entonces el criterio de que la metacognición es autoconocimiento mediante la autorreflexión, aunque la teoría científica expresa desde diversas posiciones la definición de metacognición:

- **Como proceso de reflexión** (Paris, Lipson y Wison, 1983, Paris y Winogran, 1990, citados por M. Sanz, 1992, Labarrere, A. 1994)
- **Como plan de acción** (Brown, 1978 Citado por M.Sanz, 1992).
- **Como medio para regular el uso eficaz de estrategias** (Kurts, 1990, citado por Valle, A. y González, R., 1998).

La obra de A. Labarrere (1994) ofrece dos planos en que se evidencia la metacognición, el plano conceptual y el plano funcional que determinan su mecanismo de reflexión y su función reguladora:

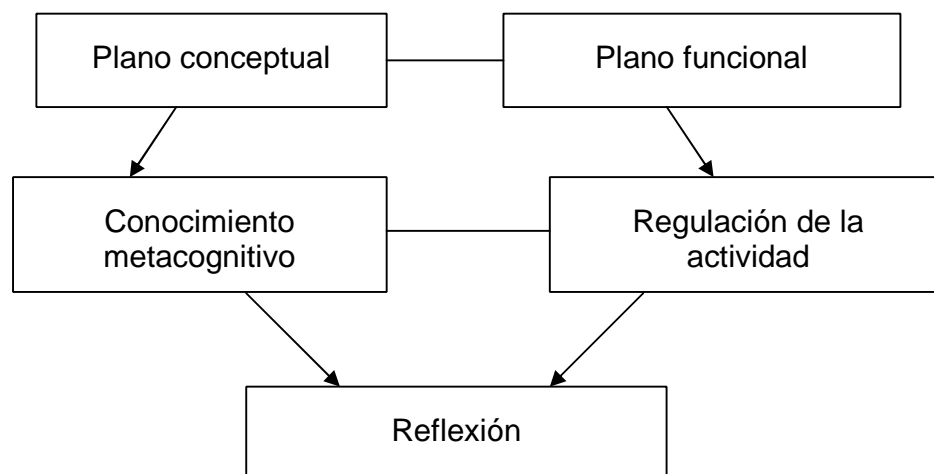


Figura 1. Planos de la metacognición según A. Labarrere (1994).

Este autor expresa que “la actividad metacognitiva se considera, o al menos la consideramos nosotros como una reflexión consciente acerca de las estrategias de solución y las peculiaridades del sujeto”²⁴ (Labarrere, A, 1994) y agrega que esta actividad “es importante en el funcionamiento cognoscitivo humano” y “en el contexto pedagógico, emerge como componente de la cognición del estudiante y constituye objeto específico de atención por parte del profesor”²⁵.

Por otra parte expresa la metacognición como un tipo peculiar de proceso que tiene lugar en la actividad cognoscitiva con una característica principal, la de ejercer función reguladora. Desde la posición de A. Labarrere se aprecia la metacognición como categoría superior, que adquiere el carácter de actividad al vincularse a la solución de problemas o tareas durante el proceso de aprendizaje.

A. Labarrere (1994) aprecia la vinculación de la metacognición de forma significativa al aprendizaje y considera la necesidad de su estimulación por parte del maestro, refiere también el influjo de la autovaloración en el desarrollo de la metacognición. Es absoluto al considerar la metacognición unida al proceso docente- educativo como “parte indisoluble en el proceso interno intelectual de cada alumno y de todo proceso cognoscitivo” y señala que “a medida

²⁴ A. labarrere (1994). Pensamiento, análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos, pág.96.

²⁵ Ibidem, pág. 96

que los alumnos van interiorizando la participación del maestro disminuye”²⁶; aunque no se detiene en el análisis de la metacognición como actividad que se desarrolla durante la actividad docente ofrece herramientas para lograr este objetivo.

Al reflexionar sobre la teoría científica acerca de la metacognición, se reconoce que a pesar de los diferentes puntos de vistas, para analizar y definirla se asumen las valoraciones que se corresponden con el proceso de aprendizaje. Estas contribuyen a la redimensión de la metacognición como actividad que se expresa en la autorreflexión acerca del conocimiento metacognitivo y la autorregulación del sujeto durante la solución de problemas.

Desde estas reflexiones se analizan las posibilidades del alumno adolescente del quinto grado con trastornos de la conducta para el desarrollo de su actividad metacognitiva a pesar de sus alteraciones en la actividad afectivo-volitiva como trastorno primario y su repercusión en los componentes de la actividad cognoscitiva. Se reconoce entonces que, en este grado *“se inicia la etapa de la adolescencia al situarla entre los 11 y 12 años, en ocasiones también se le llama pre-adolescencia”*²⁷ (Rico, P.200. p24); y tiene dentro de sus objetivos la reflexión de los alumnos sobre sus condiciones para la ejecución de estrategias de solución.

En los estudios acerca del niño o menor con trastornos de la conducta se supone que se incluyan los referentes acerca de los alumnos adolescentes, cuestión esta no compartida para la dirección del proceso de aprendizaje y la dirección de su actividad metacognitiva. Por lo que se hace necesaria la caracterización personalológica de los adolescentes con trastornos de la conducta, en especial el estudio de la actividad volitiva por su repercusión en el desarrollo de la actividad metacognitiva.

*“El trastorno de conducta es una desviación en el desarrollo de la personalidad que se caracteriza fundamentalmente por la afectación de la esfera afectiva - volitiva y que se manifiesta en variadas formas anormales y relativamente estables de conducta, producidas por deficiencias en las relaciones de comunicación al no tener en cuenta las características peculiares del sujeto”*²⁷ (J. Betancourt, 2001)

“Los escolares con trastornos de la conducta son niños normales muchas veces con una inteligencia que impresiona a simple vista como alta” (Fontes, O. y Pupo, M. 2006, p. 53). No obstante el reconocimiento de la inteligencia desde la observación directa al alumno resulta insuficiente si se considera que el constructo inteligencia es la *“habilidad para resolver*

²⁶ Ibidem. Pág. 97

²⁷ J. Betancourt (2001) La educación Especial y sus desafíos en el siglo XXI, X Conferencia del CELAEE, pág. 2.

*problemas o crear situaciones que son valoradas dentro uno o más grupos culturales*²⁸ (Gadner, 1983, citado por Sanz, M., 1992), que a su vez se expresa en la capacidad del alumno para determinar y aplicar estrategias para solucionar tareas de aprendizaje.

La adolescencia en alumnos con trastornos de la conducta es una etapa muy sensible a cambios positivos o negativos desde la influencia del medio exterior. De no aplicarse los recursos pedagógicos que mantengan el desarrollo positivo de este alumno bajo la ayuda del maestro y sus compañeros más aventajados puede suceder una regresión a manifestaciones negativas de aprendizaje. Por ello la estimulación hacia la actividad metacognitiva constituye un recurso que despierta sus condiciones intelectuales y la asimilación de la ayuda reconocidas como potencialidades conservadas en este tipo de alumno.

Actividad metacognitiva y solución de problemas matemáticos.

Rogelio Bermúdez y Marisela Rodríguez (1996) plantean que la metacognición es *“una de las funciones más importantes para la personalidad, en su carácter regulador”* y asumen además que *“la autorregulación como forma de instrumentar la metacognición, es una instrumentación más... perteneciendo a la unidad psíquica denominada instrumentación ejecutora”*²⁹ (Bermúdez, R. y Rodríguez, M. 1996). Por lo que la regulación en el proceso ejecutivo del alumno durante el aprendizaje ocurre a través de la aplicación consciente de estrategias.

La relación entre las estrategias conscientes que emplea el escolar en la solución de sus tareas sucede por la necesidad de alcanzar una meta. González y Tourón, (1998) y J. Beltrán (1999) muestran en sus aportes la existencia de estrategias metacognitivas, cognitivas y de apoyo en el proceso de aprendizaje. Pozo (1998) consideró que las estrategias de planificación, supervisión y control de los aprendizajes se refieren a procesos metacognitivos y también reseñan la interrelación de estrategias cognitivas y metacognitivas a las de apoyo que *“son las puertas que abren el escenario del aprendizaje”* (J. Beltrán, 1999, p 18) Estas estrategias se interrelacionan en el proceso de solución de problemas matemáticos y materializándolas en el aprendizaje se deduce que en la solución de problemas matemáticos estas también interaccionan. Por ello el carácter estratégico de la solución de problemas matemáticos en el alumno se apoya de un acto autorreflexivo acerca de sí mismo, la tarea y la estrategia de solución.

²⁸ M. Sanz (1992). Estrategias cognitivas y metacognitivas como una expresión del funcionamiento metacognitivo. España, Universidad de Navarra, pág. 12.

²⁹ R. Bermúdez y M. Rodríguez (1996). La personalidad del adolescente, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, Pág.6.

Así es posible concretar la relación entre la metacognición, la autorregulación de la conducta y el estilo de actuación como acto consciente que facilita la utilización de estrategias en la solución de problemas matemáticos; el proceso metacognitivo autorreflexivo como componente de la actividad cognoscitiva del escolar y la solución de problemas son elementos internos de la dirección de la actividad metacognitiva. En vínculo con la actividad metacognitiva se expresa la solución de problemas como el proceso que permite alcanzar la meta desde la interiorización del conocimiento metacognitivo y su exteriorización durante un proceso ejecutivo autorregulado como se grafica a continuación:

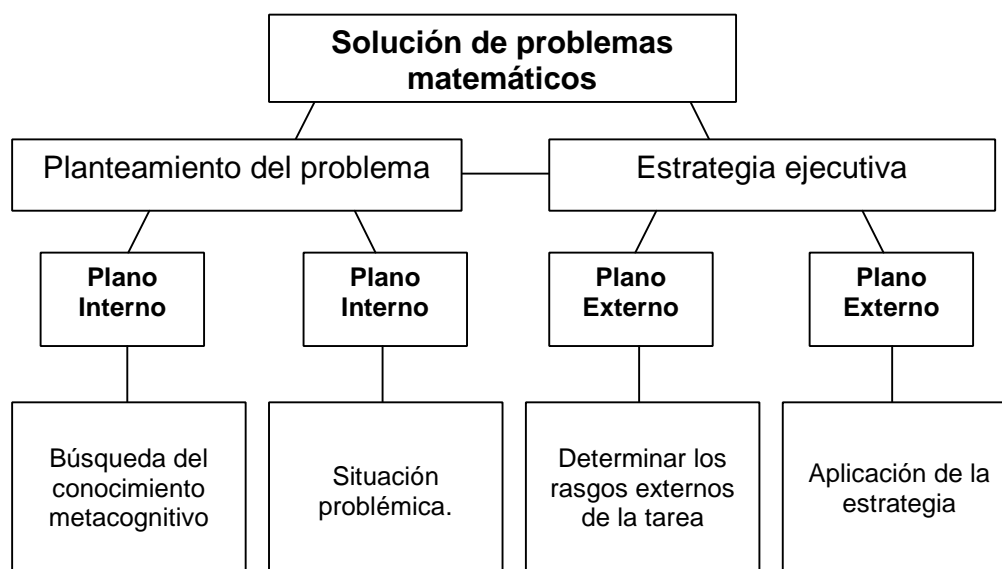


Figura. 2 Estrategia de solución de problemas matemáticos.

Resulta necesario aclarar que S. Rubinstein, citado por M. I. Majmutov (1983) define la situación problemática al *“estado psicológico de dificultad donde aparece exactamente la contradicción entre lo conocido y lo desconocido por el sujeto; por lo que esta situación problemática es la antesala de un problema”*³⁰ reflexión a la cual se afilia la autora. Así se comparte la idea de que *“problema es toda situación en la que hay un planteamiento inicial y una exigencia que obliga a transformarlo”*³¹ (Campistrous, L y Rizo, C., 1996) desde la concepción de que el problema sucede de manera subjetiva y la tarea en un nivel objetivo.

En el campo de la Matemática se revelan estudios que reflejan la relación entre la solución de problemas y el acto metacognitivo desde diversos enfoques psicológicos, pero no se muestran de igual forma respecto a la dirección de la actividad metacognitiva en el logro de este fin. En esta ciencia se reconoce la importancia del enfoque metacognitivo en la disposición de acciones para la solución de problemas que se contextualizan como estrategias.

G. Polya (1965) elaboró este conjunto de acciones de amplia aplicación en el aprendizaje de la solución de problemas matemáticos en la actualidad:

³⁰ Majmutov, M:I: La enseñanza problemática, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, Pág. 152

³¹ L. Campistrous y C. Rizo. Aprende a resolver problemas aritméticos. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 1996, pág. IX.

1. Analizar lo conocido y lo desconocido.
2. Dibujar una figura.
3. Separar las condiciones en partes.
4. Considerar casos especiales.
5. Pensar en un problema más simple.
6. Considerar el problema resuelto. *"Lo primero que hace el alumno es buscar la rutina"* Campistrous, 2007.
7. Reducir a un problema conocido.

*"El matemático G. Polya trabajó en relación con procedimientos heurísticos (son aquellos que ofrecen una probabilidad de solución, pero no brindan garantías de llegar a esta)"*³² (Campistrous, L., 1997) Esta expresión constituye el aspecto que distingue la solución de problemas matemáticos en su carácter estratégico.

M. Cruz, (2002) expresa los componentes de la cognición relativos a la solución de problemas expuestos por A. Shoënfeld. Se refiere a qué necesita el alumno para la ejecución de una estrategia de solución que le permite la realización de su control ejecutivo, estos conocimientos son:

1. Recursos - Conocimientos matemáticos que posee el individuo y que se activa al trabajar el problema.
2. Heurística- Técnicas y estrategias de solución.
3. Control- Planificar, estimar, tomar decisiones y diferentes estrategias mientras se resuelve el problema
4. Sistema de creencias- Se refiere a creencias respecto a la solución de problemas.

Según expone M. Cruz el control se reconoce como *"dimensión metacognitiva"*. Lo que permite entrar a realizar otro análisis.

L. Campistrous y C. Rizo, 2002 critican la conducción de la solución de problemas durante el aprendizaje matemático y refieren que las estrategias *"se ofrecen a los maestros como una forma de ayuda y no se elabora en procedimiento para que los alumnos elaboren estrategias o*

³² L Campistrous (1997). La resolución de problemas en la escuela, Actas del Congreso de Pedagogía 1997, La Habana, pág. 3.

*se apropien de algunas*³³. En correspondencia con este criterio se asume que la dirección del aprendizaje de la solución de problemas matemáticos debe encaminarse a despertar en el alumno sus posibilidades estratégicas, no obstante esta tarea pedagógica no puede suceder si el maestro desconoce las herramientas psicológicas para influir en la autorreflexión metacognitiva del escolar.

A. Labarrere. (1994) considera que no toda autorreflexión es metacognitiva. La autorreflexión metacognitiva implica la existencia en primer lugar de una meta, y luego las condiciones que apoyen su realización lo que constituye otro elemento para comprender la expresión de la metacognición como una actividad, es decir, su estructura psíquica. Además la metacognición adquiere su materialización externa en la solución de tareas que se confirman a partir de necesidades y motivos, elementos definidos en la concreción de una actividad metacognitiva.

*“Mientras más activo es el papel del sujeto sobre sus rasgos y cualidades característicos, a partir de un proceso de reflexión y valoración que le permita incorporarlos a sus fines, más importantes, mayor será el potencial de autodeterminación sobre su conducta”*³⁴ (Domínguez, M., 2004). Así se entiende la solución de problemas matemáticos, como todo un proceso reflexivo y valorativo sobre las condiciones ejecutivas.

Pero más que valorativo constituye un proceso autovalorativo de medidas de fuerzas ejecutivas y de todos los recursos para actuar de forma equivalente en las condiciones actuales y las posibles de alcanzar. En esta línea debe organizarse el proceso de dirección del aprendizaje de la solución de problemas en la Matemática, asunto muy estudiado en este campo, aunque como expresa L. Campistrous, (2007) *“La situación sigue igual o peor en la escuela, en muchos casos ha empeorado”*³⁵ al reflexionar acerca de la solución de problemas escolares.

Se deduce que la solución de un problema es construcción personal y aplicación de estrategias desde el autoconocimiento que permite la regulación del control ejecutivo. En este campo las estrategias son *“recursos a su manera, no son algoritmos”*³⁶ (Campistrous, L., 2007) pero al obviarse la capacidad autorreflexiva del alumno en su acción ejecutiva durante la solución de problemas se expresa más la forma algorítmica que el carácter heurístico que lo caracteriza.

³³ L. campistrous y C. Rizo. Didáctica y solución de problemas. II Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias, La Habana, 2002, pág. 2.

³⁴ M. Domínguez. El conocimiento de sí mismos y sus posibilidades. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2004, pág.5

³⁵ L. Campistrous. Resolución de problemas. Curso preevento, ENCE, 2007, pág. 2.

³⁶ Ibidem.

La solución de problemas matemáticos que se desarrolla mediante la dirección del maestro, con un enfoque estratégico, autorreflexivo y consciente contribuye a la autorregulación de la conducta durante esta actividad por ello es imprescindible la consideración de toda la acción para resolver el problema.

No se comparte el criterio de que sólo el control se refiere a una dimensión metacognitiva porque se vincula específicamente a la estrategia. Se entiende que si A. Schoënfeld hace referencia a elementos de la cognición, entonces es posible incluir el acto metacognitivo en cada uno de los componentes que exhibe este, además la metacognición es también una forma de conocimiento y se incluye como *“unidad psíquica de la actividad cognitivo - instrumental en la configuración psicológica de la persona”*³⁷ como expresan R. Bermúdez y M. Rodríguez (1996)

*“Las estrategias metacognitivas en el área de la lectura comienza con el conocimiento metacognitivo del lector y finaliza con la aplicación de estrategias metacognitivas donde el lector realiza diferentes pasos”*³⁸ (Salazar, M., 2002). Lo que confirma que el conocimiento que se relaciona con la solución de problemas matemáticos es metacognitivo en todos sus elementos estructurales no sólo los relativos al control estratégico.

Desde estas reflexiones se entiende que la dirección de la actividad metacognitiva para la solución de problemas matemático debe considerar las variables que permitan la reflexión o autorreflexión acerca de todo el conocimiento metacognitivo que permita la regulación en la actividad de aprendizaje. Para el desarrollo de la solución de problemas matemáticos en adolescentes con trastornos de la conducta es necesario comprometer estas ideas en la proyección de su aprendizaje.

Enfocar desde el punto de vista didáctico una concepción, condiciona de forma directa la materialización objetiva de la organización, planificación y ejecución de la clase y otros elementos mediadores del proceso de enseñanza aprendizaje. Una concepción didáctica para la dirección de la actividad metacognitiva en ese contexto, engloba un conjunto de fines didácticos que funcionan en interacción, en el logro del desarrollo de componentes intelectuales como es la actividad reflexiva del alumno para el desarrollo integral de su personalidad.

³⁷ R. Bermúdez y M. Rodríguez (1996). La personalidad del adolescente, La Habana, Edit. Pueblo y Educación, pág. 55.

³⁸ M. Salazar. Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños de cuatro a siete años con dificultades de aprendizaje. Tesis de doctorado, Holguín, 2002, base de datos del MINED, pág. 26.

Mediante la dirección de la actividad metacognitiva se contribuye a la confirmación de la autovaloración, el autocontrol, la autoevaluación y la autorregulación cognoscitiva y ejecutiva del alumno adolescente con trastornos de la conducta en la solución de problemas matemáticos. Por lo que la guía del maestro en la ejecución del acto autorreflexivo no es sólo el apoyo al desarrollo del aprendizaje sino una necesidad para la formación integral de su personalidad.

Concepción didáctica de la actividad metacognitiva para la solución de problemas matemáticos en el alumno adolescente del quinto grado con trastornos en la conducta.

Esta concepción constituye un conjunto de conceptos de carácter didáctico que orienta a los maestros para elevar la capacidad autorreflexiva de estos alumnos durante la actividad docente y fortalecer el acto volitivo durante el aprendizaje matemático con un enfoque desarrollador.

Su conformación la distingue un conjunto de premisas que sustentan acciones didácticas; ambos elementos estructurales se complementan para el desarrollo de la actividad metacognitiva:

Premisas para la dirección de la actividad metacognitiva para la solución de problemas matemáticos en alumnos adolescentes con trastornos de la conducta.

Las premisas psicopedagógicas tienen su génesis en reflexiones acerca de las particularidades psicopedagógicas de este tipo de alumno atendiendo a limitaciones y niveles de desarrollo en procesos de carácter afectivo y de manera especial de carácter volitivo, en correspondencia con la actividad metacognitiva.

La autorreflexión metacognitiva del alumno adolescente del quinto grado con trastornos en la conducta condiciona su actividad volitiva de manera específica en la toma de decisiones y la realización de esfuerzos. Desde esta visión la incapacidad autorreflexiva se manifiesta en la autorregulación de la conducta durante la solución de problemas matemáticos.

Así es posible plantear la estructuración del acto volitivo en el alumno adolescente del quinto grado y el comportamiento de las cualidades que lo distinguen. De igual forma se reconoce el papel del acto autorreflexivo en estos alumnos, para lograr completar dicha actividad y su repercusión en la solución de problemas matemáticos.

De manera general todo acto volitivo, actividad voluntaria o voluntad se estructura a partir de la aparición o establecimiento de la unidad entre necesidades y motivos que a su vez condicionan e impulsan al sujeto a la realización de una actividad exclusiva. En el arribo a la ejecución esta

se establece a través de un proceso reflexivo que provoca tomar decisiones en el sujeto para actuar o resolver tareas, en este caso particular la solución de problemas matemáticos.

En el alumno de referencia, el acto volitivo se comporta diferente. Desde su etapa preparatoria existen obstáculos que afectan su concreción u omisión de fases que contribuyen a la aparición de estilos negativos en la realización y aplicación de estrategias; tales como, la tendencia ejecutiva que afecta su autorregulación conductual en el proceso de aprendizaje y las tareas que lo integran. Así se reconocen que en estos alumnos:

- Surge la motivación (necesidades y motivos) pero no son capaces de llegar a la reflexión.
- No surge la reflexión o esta se manifiesta de forma imprecisa lo que afecta la determinación de una estrategia.
- La deficiente reflexión o autorreflexión se expresa en las carencias para planificar y organizar acciones, vías o estrategias ejecutivas.
- El estado inexpresivo de la reflexión o autorreflexión afecta la toma de decisiones y la realización de esfuerzos por concluir la actividad o arribar a la solución del problema.
- Los alumnos se agotan antes de vencer los obstáculos para la solución del problema lo que se identifica con falta de perseverancia.
- La falta de autodominio provoca tendencia a la ejecución, labilidad afectiva o cambios bruscos de estados de ánimo que en ocasiones se manifiestan en el momento de reflexionar para expresar las vías o estrategias de solución; al no lograrlo muestran irritabilidad por lo que de un estado motivacional elevado surge de manera brusca, la desmotivación por la tarea y su rechazo.

Para influir en el desarrollo del acto volitivo en el alumno adolescente con trastornos de la conducta la influencia en la autorreflexión de variables acerca de sí mismo, la tarea y la estrategia de solución es posible mediante su concepción de actividad.

La metacognición como unidad psíquica que condiciona la configuración psicológica de la personalidad **adquiere el carácter de actividad al desarrollarse en el proceso de aprendizaje y ser objeto de dirección por el docente, así se identifica con el contenido de enseñanza, materia y las formas conscientemente dirigidas que el sujeto adopta para resolver tareas de aprendizaje.**

En dependencia de la autorreflexión que es capaz de realizar el alumno adolescente con trastornos de la conducta, así será su actividad metacognitiva, no se identifican; constituyen

actividades diferentes que se integran al constituir la autorreflexión mecanismo para la autorregulación del alumno en la actividad de carácter metacognitivo.

Por **actividad metacognitiva se entiende un conjunto de acciones autorreflexivas del alumno sobre sus condiciones, metas y estrategias ejecutivas posibles de realizar para resolver una tarea, estas se desarrollan en el contexto del proceso docente.** Cuando esta se encuentra en función de la solución de problemas matemáticos las metas, condiciones y estrategias responden a este fin.

La **actividad metacognitiva, para la solución de problemas matemáticos en alumnos adolescentes con trastornos de la conducta, es una actividad autorreflexiva que condiciona la autorregulación, esta puede adquirir carácter de invariante una vez que se estructure a través de acciones con un enfoque didáctico.** A su vez el carácter flexible de un conjunto de acciones didácticas dirigido a este fin está en dependencia de la capacidad creadora del docente a partir de un esquema lógico estable, donde el contenido de enseñanza es modificable.

La actividad metacognitiva en la solución de problemas matemáticos posee un conjunto de acciones por las que el escolar adolescente con trastornos de la conducta debe atravesar para conformar su estrategia de solución y su control ejecutivo:

- Determina la tarea a resolver.
- Control consciente del antecedente cognitivo respecto a la solución del problema matemático.
- Determina el propósito (solucionar el problema).
- Focaliza el conocimiento metacognitivo (recursos o herramientas posibles)
- Selecciona y planifica su estrategia de solución del problema.
- Aplica la estrategia y soluciona el problema.
- Autoevalúa la estrategia empleada. Determina errores, éxitos y sus causas.

Estas acciones las desarrolla el alumno en el proceso de la actividad docente, por lo que se hace necesario proponer una serie de premisas que se deben tener en cuenta durante el proceso de enseñanza.

Las premisas de la concepción didáctica de la actividad metacognitiva para la solución de problemas matemáticos en alumnos adolescentes del quinto grado con trastornos de la

conducta se explican a través de orientaciones psicológicas y didácticas. Para la ejecución del acto autorreflexivo del alumno a partir de las acciones descritas, el docente puede realizar su control en dependencia de sus posibilidades creativas.

Premisa I: Preparación del alumno adolescente del quinto grado con trastornos de la conducta para el uso de recursos metacognitivos sobre la base del empleo de recursos didácticos en la dirección de su actividad metacognitiva.

Esta premisa refiere a la conducción de la actividad metacognitiva del alumno adolescente con trastornos de la conducta durante el proceso de desarrollo de la actividad docente, debe lograr en principio el conocimiento de las condiciones de este tipo de escolar para su autorregulación ejecutiva, lo que trae como consecuencia el desarrollo de una actividad autorreflexiva.

Orientación didáctica:

- El conocimiento del maestro sobre las condiciones del alumno adolescente con trastornos de la conducta no es un momento de la actividad, significa descubrir sus recursos para enfrentar la tarea.
- En este caso la autorreflexión metacognitiva se conforma a partir de la evaluación de vivencias de aprendizaje, a manera de intercambios valorativos dentro del grupo escolar.
- Para enfrentar la solución de problemas matemáticos el escolar adolescente con trastornos de la conducta debe recibir un “*entrenamiento metacognitivo*” (Bermúdez, R. 1996). De esta forma adquiere los recursos que garantiza la preparación para realizar actos autorreflexivos para un mayor control respecto al conocimiento de sus condiciones ejecutivas.
- Los recursos o herramientas que ofrece el maestro son flexibles y dependen de las necesidades que muestre el escolar, en forma de acciones, que dirijan de forma lógica la solución de la tarea dentro de la clase, también se ofrecen en forma de medios auxiliares.
- Los recursos para apoyar la estrategia de solución en el alumno adolescente del quinto grado con trastornos de la conducta constituyen herramientas del docente dentro del propio proceso de dirección del aprendizaje y en el estudio de la interiorización y exteriorización de sus conocimientos para aceptar, enfrentar y concluir la tarea sobre la base de un acto consciente.

Premisa II: Influencia de la actividad metacognitiva en el acto volitivo. Su manifestación en la solución de problemas matemáticos en alumnos adolescentes del quinto grado con trastornos en la conducta.

Constituye el fundamento para intervenir, durante la actividad docente, en el desarrollo del acto volitivo del alumno adolescente con trastornos de la conducta, mediante la dirección de las acciones de la actividad metacognitiva hacia la solución de problemas matemáticos.

Orientación Didáctica:

- A través de la reflexión se asegura el acto volitivo, pero no toda reflexión es metacognitiva según A. Labarrere, (1994). Mediante ella el alumno con trastornos de la conducta puede identificar sus condiciones internas y externas (dominio de recursos metacognitivos y conocimientos antecedentes) que concretan la acción metacognitiva en el proceso ejecutivo del alumno.
- En el escolar adolescente con trastornos de la conducta la reflexión, por una *“deficiente estructuración de la esfera afectiva- volitiva”* (Betancourt, J., 2001) es inexpressiva en el acto de realización. Si el alumno es capaz de tener conciencia de sus procesos metacognitivos como: metamemoria, metaatención o metacomprensión, elaboran recursos de este tipo y alcanzan un mayor desarrollo de su actividad volitiva y control ejecutivo en la solución de problemas matemáticos.
- En un proceso de reflexión metacognitiva no es capaz de dar muestras de conocimiento acerca de cuánto sabe sobre el tema, su nivel de información, qué le falta y debe buscar, qué estrategia emplear y qué nos exige el problema a resolver.
- Este alumno muestra un bajo desarrollo de su *“conciencia metacognitiva”* (Shaw y Moshman, 1995, citado por Poggioli, L.) por insuficiencia autorreflexiva lo que se expresa en la selección, aplicación y descripción de sus estrategias ejecutivas deficiente estructuración y por deficiente estructuración y completamiento del acto volitivo en estos alumnos.

La influencia didáctica a partir de esta premisa de la actividad metacognitiva para la solución de problemas matemáticos se perfila hacia tres direcciones fundamentales:

1- Intercomunicación o intercambio sobre las condiciones entre alumnos o maestro-alumnos:

Las relaciones de comunicación en este alumno se favorecen cuando el maestro intensifica la búsqueda del conocimiento mediante el auxilio de la valoración de sus compañeros, estas valoraciones se realizan sobre la base del aprovechamiento académico. Respecto a la solución de problemas las valoraciones se concretan al resultado (resuelve bien o no, rápido o lento,

resuelve o no resuelve). No es común que el adolescente del quinto grado con trastornos de la conducta realice valoraciones sobre la estrategia de solución lo que tiene su base en la propia incapacidad autorreflexiva, que a su vez influye en la valoración de su compañero.

La solución de problemas matemáticos se estructura en etapas o pasos lógicos que determinan su carácter de actividad y proceso cognoscitivo de significativa expresión externa, donde se despliegan las estrategias de solución. No obstante, el abordaje de la solución de problemas matemáticos en alumnos adolescentes con trastornos de la conducta necesita de una preparación o entrenamiento dirigido a controlar la presencia o expresión de la autorreflexión metacognitiva en la construcción del acto volitivo y su influencia directa en la solución de problemas en el alcance de la necesidad para resolver el problema (aspecto motivacional) y la valoración y autovaloración respecto al proceso y no sólo el resultado.

La conversación inteligente del maestro mediante preguntas preconcebidas, no espontáneas, con fundamentos lógicos, no surgidos en el momento de la clase es de gran utilidad porque de esta forma se facilita el acopio de informaciones acerca de las posibilidades autorreflexivas de los alumnos para la autorregulación cognoscitiva y ejecutiva en la solución del problema.

2- Procesos valorativos, autovalorativos y de autoevaluación acerca de la tarea y el proceso de ejecución:

El proceso autovalorativo que alcanza mayor estabilidad en la adolescencia determina el acto autorreflexivo y constituye otra premisa de la actividad metacognitiva que se analiza más adelante. La valoración crítica de las condiciones de la tarea mediante la reflexión que realiza el alumno se comporta como parte de la actividad volitiva en el desarrollo de la actividad metacognitiva para la solución de problemas matemáticos.

Por su parte la autovaloración que se construye sobre una base autorreflexiva en el proceso de aprendizaje del alumno adolescente con trastornos de la conducta, se dirige a autoevaluación del proceso de solución. Se evalúa de esta forma: la estrategia que emplea, errores, éxitos intermedios (correspondientes a cada etapa de solución) de manera que contribuyan a enriquecer las vivencias de aprendizaje escolar en el alumno para el logro de una retroalimentación de su experiencia.

Se reconoce que la autovaloración en este alumno por la ruptura del equilibrio entre lo afectivo y lo cognitivo es deficiente. Esta formación motivacional se condiciona a través de la autorreflexión, pero en el adolescente con trastornos de la conducta se afecta, lo que dificulta la regulación durante la solución de problemas matemáticos.

En el proceso de solución de problemas matemáticos la capacidad autorreflexiva es casi inexpresiva, por ello la acción del maestro es la de conducir su autorreflexión metacognitiva que nutre o retroalimenta la capacidad autovalorativa del alumno.

En la solución de problemas es necesario que el alumno autorreflexione acerca de:

- ¿Cómo realicé la tarea?
- ¿Qué errores cometí?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo me sentí en la tarea?

3- Realización independiente de la actividad de aprendizaje (solución de problemas matemáticos) a través de estrategias establecidas o de elaboración personal:

El logro de la independencia cognoscitiva en el alumno adolescente con trastornos de la conducta en la solución de problemas no significa que el alumno prescinda de ayuda para la realización de esfuerzos en la ejecución de tareas. Una de las potencialidades de este alumno radica precisamente en la aceptación de la ayuda; pero esta, en función de la autorregulación, requiere de recursos y herramientas que por sí solos determinen cuándo y cómo emplearlas.

Esta forma de realización contribuye a que este alumno encuentre sus propias necesidades cognoscitivas y sea capaz de satisfacerlas. De esta forma él se convierte en partícipe activo de su aprendizaje; realiza el control valorativo de su tarea, decide la estrategia y los recursos para la ejecución de la tarea.

A pesar de que en este escolar las carencias estratégicas obstaculizan la organización de acciones ejecutivas; el docente debe ofrecer la ayuda hacia la selección de alternativas en forma de recursos o apoyos externos.

El empleo de apoyos en el escolar adolescente con trastornos de la conducta para la dirección de su actividad metacognitiva se distinguen por su carácter instrumental y emocional:

- **Apoyo instrumental:** se refiere al uso de recursos elaborados por el maestro (técnicas u orientaciones descritas en libro u otros documentos o reglas escritas en tarjetas folletos sencillos) que impulsan a los alumnos a reflexionar acerca de la necesidad de emplearlas en el momento que considere oportuno. Estos apoyos dependen para su uso del propio alumno, tienen un carácter interno y se determinan mediante el autoconocimiento de sus necesidades de esos recursos preelaborados.

- **Apoyo emocional:** se construye a partir de la necesidad observable en el alumno adolescente con trastornos de conducta, a partir de sus gestos inadecuados y expresiones de rechazo a la tarea. Este apoyo no depende del propio alumno y tiene un carácter externo en su determinación, pero contribuye de manera significativa a la autorreflexión metacognitiva porque expresa el nivel de confianza y seguridad tan necesaria en este tipo de alumno.

Premisa III: *Relación autoevaluación – autovaloración- actividad metacognitiva en la actividad de aprendizaje de la solución de problemas matemáticos en el alumno adolescente del quinto grado con trastornos en la conducta.*

Expresa la relación de la autoevaluación en el desarrollo de la capacidad autorreflexiva sobre la base de la actividad autovalorativa del escolar en el proceso de aprendizaje dirigido a la solución de problemas en el quinto grado de alumnos con trastornos en la conducta.

Orientación didáctica:

- La autorreflexión metacognitiva del escolar adolescente con trastornos de la conducta estimula su autoevaluación durante la ejecución de su actividad de aprendizaje. La autoevaluación como proceso interno se estimula desde la influencia externa del maestro, el grupo y la ejecución de la solución del problema.
- La autorregulación, unida al proceso autoevaluativo, pasa de un aparente plano inconsciente a una expresión consciente en este tipo de alumno, lo que beneficia el control de la solución del problema.

Acciones didácticas.

1. Determinación del conocimiento metacognitivo del alumno.
2. Estimulación de la reflexión a través de la creación de situaciones problemáticas.
3. Reflexión acerca del conocimiento de la tarea.
4. Interacción valorativa sobre las condiciones ejecutivas.
5. Reflexión autovalorativa para la ejecución.
6. Determinación y aplicación de la estrategia de solución.

CONCLUSIONES

- La dirección de la actividad metacognitiva permite organizar y controlar el acto volitivo que en el alumno adolescente con trastornos de la conducta se caracteriza por el surgimiento de

la etapa motivacional y de manera inmediata la ejecución o no aparece la motivación, lo que provoca el rechazo hacia la tarea y no realización de esfuerzos que influyan en la solidez de la etapa ejecutiva; la obstaculización del acto volitivo tiene su base en la incapacidad autorreflexiva del alumno.

- La atención a las necesidades educativas especiales del alumno adolescente del quinto grado con trastornos de la conducta tiene en su centro de acción la estimulación de la reflexión.
- La dirección de la actividad metacognitiva en alumnos adolescentes del quinto grado con trastornos de la conducta para la solución de problemas matemáticos adquiere connotación social al sobrepasar los marcos escolares, por su influencia directa en el control de impulsos hacia actuaciones negativas en el contexto de las relaciones interpersonales de comunicación.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

BELTRÁN, J., Estrategias de aprendizaje en personas con Necesidades Especiales de Formación. Revista Comunicación y Pedagogía. España. Universidad Complutense de Madrid. 1994.

BELL, R., Actualidad y perspectiva de la atención a los niños con necesidades educativas especiales. Revista Educación. La Habana. Número 84. p 36-46. enero-abril 1995.

_____ y LÓPEZ, R., Convocados por la diversidad, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2002.

_____ y Musibay, I., Pedagogía y diversidad, Casa Editorial Abril, La Habana, 2001.

BERMÚDEZ, R y RODRÍGUEZ, M., Teoría y Metodología del aprendizaje, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.

BETANCOURT, J., Selección de temas de Psicología Especial, Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 1992.

_____ La educación Especial y sus desafíos en el siglo XXI en 10ma Conferencia Científica latinoamericana de Educación Especial (Curso especializado). Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial, 2000.

_____ Dificultades en el aprendizaje y trastornos emocionales y de la conducta, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2003.

- CAMPISTROUS, L. y RIZO, C., Aprende a resolver problemas aritméticos, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- _____ La resolución de problemas en la escuela. Actas del Congreso Pedagogía. Ciudad La Habana, 1997.
- _____ Didáctica y solución de problemas. En Segundo Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias. Edición Especial como soporte de la OREALC- UNESCO. La Habana.2002
- _____ Resolución de problemas. Curso pre-evento en II Evento Científico Metodológico Nacional sobre la enseñanza de las Ciencias Exactas ENCE2007.ISP de Holguín. 7 al 9 de junio de 2007.
- CAPOTE, M., La etapa de orientación en la resolución de problemas aritméticos para la escuela Primaria, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2005.
- CHROBAK, R., La metacognición y las herramientas didácticas, Universidad nacional del Comahue, Facultad de Ingeniería, Departamento de Física, Buenos Aires, 2004.
- CRUZ, M., Estrategia metacognitiva en la formulación de problemas para la enseñanza de la Matemática. Tesis Doctoral. 2002.
- FONTES, O Y PUPO, M. Los trastornos de la conducta. Una visión multidisciplinaria. La Habana, Edit. Pueblo y Educación, 2006.
- GONZÁLEZ, R., Psicología de la instrucción. El profesor y el estudiante, Universidad de la Coruña. España, 2001.
- HIDETSUGU T., The effect of relational pictures on solving ration word problems. Japan, 1997
- LABARRERE, A. Bases Psicopedagógicas de la solución de problemas matemáticos en la Escuela Primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
- _____ Cómo enseñar a los alumnos de primaria a resolver problemas, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988.
- _____ Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1994.
- LABARRERE, G. y VALDIVIA, G., Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1988.
- MARTÍ, E., Metacognición, desarrollo y aprendizaje dossier documental. Revista Infancia y aprendizaje. Número 72. 115-126. Madrid. España. 1995.

- MINED., Orientación Metodológica 5to grado Enseñanza General, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- MINED., Programa de Matemática 5to grado Enseñanza General, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- MINED., Libro de texto de Matemática 5to grado Enseñanza General. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989.
- MORENO, A., Autorregulación y solución de problemas: un punto de vista psicogenético. Revista Infancia y aprendizaje. Número 72, 51-70,1995.
- OROZCO, I. Alternativa didáctica para la preparación motivacional del escolar adolescente con trastornos de conducta en la solución de problemas aritméticos. Tesis de Maestría. Holguín,2001
- POGGIOLI, L., Estrategias cognitivas: una perspectiva teórica. [http://www f.polar.org.ve//medio.html](http://www.f.polar.org.ve//medio.html)
- _____ Estrategias de adquisición de conocimientos. <http://www f.polar.org.ve//medio.html>
- _____ Estrategias metacognitivas. <http://www f.polar.org.ve//medio.html>
- _____ Estrategias de resolución de problemas. <http://www f.polar.org.ve//medio.html>
- _____ Definición de metacognición. <http://www f.polar.org.ve//medio.html>
- POLYA, G., Cómo Plantear y resolver problemas, Editorial Trillas, México, 19965.
- SALAZAR, M., 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 de aprendizaje. Tesis de doctorado. Holguín. 2002.
- SHARDAKOV, M., Desarrollo del pensamiento del escolar. Editorial de libros para la Educación, La Habana 1978.

CAPÍTULO V

ESTALENVERB: un recurso didáctico para la Estimulación del Talento Verbal mediante la construcción de textos escritos

Lic. Oscar Ovidio Calzadilla Pérez, Lic. Yander Martí Gandoll

Introducción

*"No basta nacer: es preciso hacerse. No basta ser dotado de esa chispa más brillante [...] que se llama talento: es preciso que el talento fructifique, y esparza sus frutos por el mundo"*³⁹.

José J. Martí Pérez

La evolución en las últimas décadas de las disímiles ramas de la ciencia, ha multiplicado la motivación de la comunidad de investigadores y educadores, por la realización de estudios relacionados con la educación y el desarrollo del talento. Por lo que resulta oportuno reflexionar de manera optimista en torno a esta problemática, tras retomar la sentencia de que: *"Los niños y las niñas, conservan en lo profundo de su esencia, armonizado con sus sentimientos, un tesoro infinito y majestuoso como el cielo, grande como la galaxia y luminoso como el sol: su potencial talentoso, siempre en espera de fertilización. ¡Amar y estimular el talento, nos ayuda a crecer!"*.⁴⁰

El interés por la educación del talento se ha suscitado desde la perspectiva intencional de propiciar equidad social, su contextualización se refleja en los acuerdos de la UNESCO⁴¹, en el Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994), el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000), así

³⁹ Martí Pérez, J. J. (1986). Obras completas. Editorial Ciencias sociales, La Habana, t. 21, p.41.

⁴⁰ Calzadilla Pérez, O. (2009). Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2009, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, p. 1.

⁴¹ Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas.

como en las recomendaciones emitidas en las últimas reuniones del PROMELAC⁴², en estos espacios se declara reiteradamente el derecho de todos a una educación de calidad.

Consecuentemente, la educación del talento de niños y niñas, constituye una alternativa pedagógica para concretar retos como: “**Hominem uti hominem educari oportet**”⁴³, por cuanto, la educación de este grupo de personas se sustenta en los cuatro pilares del aprendizaje, **aprender a: conocer, hacer, convivir y ser** (O. O. Calzadilla Pérez, y Martínez Gandol, 2007).

No obstante, a la luz del comportamiento histórico que ha tenido la educación del talento, y desde una perspectiva epistémica, es visible el reverso dado a los términos “**igualdad de oportunidades para todos**”, al concebirse por una mayoría como “*don de una elite*” y no en “**potencialidad humana de muchos, susceptible a desarrollarse en diferentes contextos sociohistóricos**”.

Visto el talento como parte de la diversidad educativa presente en el contexto escolar y la manera que es asimilado, aún requiere maduración a nivel social e individual, no obviarlo constituye un aspecto clave para alcanzar la calidad de los aprendizajes y de la educación. El reto radica en el hecho de que cada persona reciba una educación en la que desarrolle al máximo sus capacidades y le permita construir su proyecto de vida. Hacer efectivo este derecho implica asegurar el principio de **equidad de oportunidades**, es decir proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que requiere, en función de sus características y necesidades individuales.

La falta de consideración de las diferencias, y en particular de las potencialidades talentosas, explica en parte, que muchos escolares no desarrollen plenamente sus capacidades o experimenten dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela, en la que las exigencias son las mismas para todos y se considera insuficientemente la existencia de inteligencias y talentos múltiples. De hecho, un buen porcentaje de alumnos con talento pueden ver limitado el desarrollo de sus potencialidades, o bien presentar dificultades de aprendizaje y de participación, al experimentar se tiene poco en cuenta sus necesidades educativas. Por ello, es fundamental transitar desde un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad, en el que las diferencias se valoren y se

⁴² Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (2003).

⁴³ “Educar al hombre en todo lo que tiene de hombre”. Lema principal de la Universidad de Educación de Lima, Perú.

vean como una oportunidad para optimizar el desarrollo de las personas y de las sociedades, no como barrera.

El punto clave, entonces, es cómo asegurar que todos los escolares adquieran unos aprendizajes básicos y comunes dando respuesta al mismo tiempo a las necesidades educativas de cada uno, sin que esto conduzca a la desigualdad. Para lograr esto es crucial diversificar la educación común de forma que se ofrezcan diferentes vías, equivalentes en calidad, para que cada escolar alcance los fines y objetivos de la educación y logre su pleno desarrollo.

En Cuba, la necesidad de estimular el potencial talentoso de los escolares en las condiciones de la Escuela Primaria cubana actual, se fundamenta en el reconocimiento y **respeto a la diversidad**, y en el principio del carácter personalizado e integral de la educación, a tono con los retos que plantea la **III Revolución Educacional**.

Sin embargo, la **atención educativa**, por lo general, se caracteriza por ofrecer respuestas homogéneas a personas con necesidades muy diversas, lo que supone una barrera importante para lograr el **pleno aprendizaje y crecimiento personal** de los alumnos en la escuela. Se supone, erróneamente, por maestros y padres que a aquellos más capaces **“les irá bien”**, sin necesidad de mayores recursos.

Por tanto, en las condiciones actuales del contexto de la escuela primaria se es del criterio de que la atención que requieren niñas y niños talentosos es una tarea en extremo importante y compleja, por lo que entraña este proceso. Estas razones justifican el papel de relevancia de la escuela por constituir esta, según E. Núñez Aragón (2002), *“... medio para alcanzar la más alta síntesis de valores educativos a través de conocimiento organizado, sistemáticamente dirigido como proceso intelectual y afectivo para la formación del individuo”*.⁴⁴

Ahora bien, en virtud de los logros alcanzados en esta dirección y como resultado de vivencias profesionales experimentadas en el marco de la gestión científica desarrollada en el proyecto de investigación al que se está vinculado: **“Factores que ocasionan los bajos resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática en la provincial Holguín”**, perteneciente al Proyecto Ramal 10 **“El sistema nacional de educación y la evaluación de su calidad”**; se ha conocido de la preocupación de los maestros por las dificultades que enfrentan los escolares primarios con el dominio práctico de la Lengua Materna, al comunicarse por escrito;

⁴⁴ Núñez Aragón, E.; S. Castillo Suárez y S. Montano Jarrín (2002). La escuela y la familia en la comunidad: una realidad socio-educativa de hoy, En: Compendio de Pedagogía (G. García Batista) (pp. 278-283), Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 278.

evidenciadas en la carencia de unidad, coherencia, claridad, emotividad, originalidad, fluidez y corrección de los textos escritos que construyen.

También, de los estudios realizados por el Centrote estudios en Evaluación de la Calidad de la Educación de la provincia Holguín, se ha detectado que el dominio cognitivo con mayores dificultades en todos los grados de la escuela primaria lo constituye la construcción de textos escritos. Sirvan de ejemplo para ilustrar dicha dificultad, los resultados del X, XI y XII operativos nacionales, en los que esta provincia alcanza bajos por cientos de respuestas correctas en este dominio, tanto en pruebas de Lengua Española como de Historia. Asimismo, resultó el componente de menor resultado y en los estudios de profundización realizados por este Centro entre un operativo y otro.

Entonces, ¿cuáles son algunas de las causas que originan el problema?

De hecho, en los estudios realizados se han constatado algunas insuficiencias que hacen que persistan bajos resultados, entre estas se encuentran:

- Carente efectividad del diagnóstico, en particular, porque las tareas docentes son, predominantemente de primer y segundo niveles de desempeño cognitivo.
- En el desempeño de los maestros, se refleja como tendencia, no utilizar los resultados obtenidos en las evaluaciones sistemáticas y los operativos para modificar la estrategia grupal e individual de aprendizaje.
- Aunque se utilizan ejercicios de diferentes operativos, son insuficientes las actividades diferenciadas para atender la diversidad.
- Deficiente trabajo metodológico con los ajustes curriculares del dominio cognitivo construcción de textos, para desde la introducción de nuevos contenidos atender la diversidad de potencialidades talentosas de los escolares.

¿Cuál es el reverso de las insuficiencias descritas?

En los talleres metodológicos que se realizan en la escuela se reitera que, en el ámbito del aula, existen escolares que **no manifiestan estas limitaciones**, lo que les ofrece **ventajas con respecto a sus coetáneos**; sin embargo, no siempre son atendidos pedagógicamente con la certeza requerida.

Estas, constituyen algunas de las razones que determinan que la estimulación de escolares con potencialidades talentosas en lo verbal, se convierta en una tarea compleja, en particular, por la carencia de recursos para tal propósito. En consecuencia con los aspectos antes explicitados,

se determinó la elaboración del FOLLETO **ESTALENVERB**: un recurso didáctico para la **Estimulación del Talento Verbal** mediante la construcción de textos escritos, un material docente dirigido al apoyo de la dirección del proceso de enseñanza – aprendizaje, en función de favorecer la atención educativa a la diversidad desde la enseñanza de la construcción de textos escritos.

I. Reflexiones sobre el talento verbal y su estimulación en escolares primarios

¿Qué se entiende por talento?

La palabra talento en su evolución semántica se ha caracterizado por la diversidad de significados, su génesis está en el latín *talentum*, o como significado primero de “*balanza*” y luego de “*moneda de cuenta*”⁴⁵ que utilizaron griegos y romanos. En la actualidad es frecuentemente asociado a definiciones, que pese a su relación en la dinámica del comportamiento humano, distan de semejanzas en sus aspectos esenciales y suficientes, como es *superdotación, genio, aprendizaje rápido, prodigio o idiot savant, et al.*

¿Cuáles son algunos de los referentes teóricos más difundidos sobre el talento?

Las concepciones más reconocidas en relación con la educación y el desarrollo del talento, se explicitan en diferentes modelos y teorías, de estos existen modelos basados en las *capacidades* (Terman, 1954; Taylor, 1978; Gardner, 1983; U. S. Office of Education, 1972, 1985), en el *rendimiento* (Gagné, 1985; Parnes), en el valor de *componentes cognitivos* (Borkowski, 1986; Jackson y Butterfield, 1986; Stenberg, 1981, 1982, 1997; Guilford, 1967) y *modelos socioculturales* (Tannebaum, 1993; Izquierdo, 1990).

Entre los modelos más aceptados dedicados al estudio del talento está el “*Modelo de los Tres Aros*” (J. Renzulli, 1986), de este se han derivado otros modelos que han pretendido superar sus debilidades, como por ejemplo la propuesta de F. Mönk (1993), denominado “*Modelo de Interdependencia Triádica de Superdotación*”, que incluye en su en el desarrollo del talento su determinación contextual con respecto a los grupos sociales (familia-compañeros-escuela). De otros investigadores se conocen el “*Modelo Dinámico del Talento de Munich*” (Ziegler y Séller, 2000), *Modelo Diferenciado de la Superdotación y del Talento* (R. Gagné, 1993).

Entre las teorías, la “*Triárquica*” (Stenberg, 1986), “*Inteligencias Múltiples*” (Gardner, 1995), el “*Enfoque de Talento Múltiple*” (Taylor) y el “*Aprendizaje Autodirigido*” (Williams).

⁴⁵ Según se advierte, el valor y la medida, en ambos sentidos, varió según la región y el período histórico. Sin embargo, se puede establecer que el valor atribuido al talento (entendido como moneda y peso), que fue más determinante, correspondió a CXXV librum (125 libras), la significación de la palabra *talentum* se origina, a su vez, en el término griego *tálon*.

De lo expuesto se infiere que, la multiplicidad de modelos y teorías desarrollados, constituye resultado de los constantes *cambios epistémicos* en torno a las concepciones sobre la educación y desarrollo del talento.

De las consultas realizadas a varios autores extranjeros (J. L. Rubinstein, 1940; A. V. Petrovski 1970; J. Renzulli, 1986; J. F. Feldhusen, 1987; F. Gagné, 1991; H. Gardner, 1993, 1995; Genovard y Castelló, 1998; A. S. De Alentar, 2004; M. D. Prieto, 2005; Prieto y Castejón, 2000) y los referentes expuestos por investigadores cubanos (M. Martínez, 1993; F. González Rey, 1995, 1999; R. Lorenzo García, 1995; R. Lorenzo García y M. M. Martínez, 1996; C. Vera Salazar y N. Vera Salazar, 1996; M. Martínez, 1996; D. Castellanos y C. Vera, 1991; F. Morales, 1999; C. Vera y N. Vera, 2000; O. Torres, 2000; D. Castellanos Simons, 2003, 2005); se arribó al criterio de que en torno al concepto de talento existe unidad de criterios en los rasgos esenciales que lo caracterizan, y que la diversidad de criterios está determinada por algunos aspectos en los que difieren estos autores consultados. La diversidad de definiciones ha originado la persistencia de *ambigüedades* y un abordaje al estudio del talento bastante “*epidémico*”.

¿En qué rasgos de las definiciones autores mantienen unidad?

- Existencia significativa e interactiva de *tres grupos básicos* de características humanas: capacidades generales por encima de la media, altos niveles de *motivación o compromiso* con la tarea, altos niveles de *creatividad*.
- La *ambigüedad* se manifiesta en aspectos en los que difieren los autores, lo que es consecuencia, en alguna medida, de la multiplicidad de áreas en las que el talento es susceptible a desarrollarse.
- Implicación en el talento de componentes relacionados con el alto desempeño cognitivo y su vínculo con *componentes reguladores de la personalidad* como la *perseverancia, la motivación, los intereses, esfuerzo volitivo, confianza en sí mismo*.
- Altos resultados y un *desempeño excepcional* en un *área específica* en la que el individuo muestra un *interés marcado y en el que es capaz de expresar* su potencial creativo en la ejecución de actividades en la que despliega su energía motivacional, lo que determina el nivel de originalidad de lo que crea.
- Combinación de *elementos cognitivos* y dominio de *competencias* que lo hacen especialmente apto para lograr productos de valor en una determinada área del saber.

- La *especificidad* como característica intrínseca del talento, pues siempre se hace referencia al conjunto concreto de destrezas y aptitudes que capacitan para dominar la información en un campo concreto o área del saber.
- El potencial para los altos niveles de ejecución creativa, se puede presentar en las áreas intelectual, emocional, física o de sensibilidad estética (*Feuldsen, 1987; Gagné, 1991; Lorenzo y Martínez, 1996, entre otros*).

¿Qué se entiende por estimulación?

Con respecto al problema que afronta la escuela en relación con las limitaciones en la estimulación del talento verbal en escolares primarios, vale destacar la vitalidad pedagógica de la estimulación como término genérico engloba diversas iniciativas que desde la propia escuela son susceptibles de realizarse. La estimulación sitúa la mirada en: “... *la posibilidad de desarrollar las capacidades de todos los alumnos y de realizar un trabajo más intenso con los que exhiban evidencias mayores de altas capacidades*”⁴⁶.

¿Qué es el talento verbal?

Con respecto al talento verbal, *E. Arocas (1994)* refiere algunas características generales que presentan este tipo de niños, paralelamente este autor expone la existencia de otros tipos de talento. Según *E. Arocas (1994)*, el talento verbal se manifiesta generalmente en los individuos con las siguientes características⁴⁷:

- Altas capacidades para la codificación y la decodificación de mensajes orales y escritos.
- Fluidez expresiva.
- Dominio del vocabulario.
- Se destacan en el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- Pueden desarrollarse en la literatura.

A tono con la necesidad de contribuir a la orientación de la labor educativa del maestro en torno a la estimulación del talento verbal y como consecuencia de las experiencias y

⁴⁶ Lorenzo García, R. y M. Martínez Llantada (2003). Estrategias para el desarrollo del talento, En: *Talento: estrategias para su desarrollo* (D. Castellanos Simon, comp.) (pp. 62-72), Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 68.

⁴⁷ Vera Salazar, C. y N. Vera Salazar (2002). ¿Cómo estimular las potencialidades talentosas en la escuela primaria actual?, En: *Diagnóstico y diversidad* (E. Caballero Delgado, comp.) (pp. 47-61), Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 52.

saberes afrontados durante las sucesivas consultas realizadas, como resultado de los debates científicos efectuados en el seno del colectivo de investigadores del proyecto **“Factores que ocasionan los bajos resultados en el aprendizaje del Español y la Matemática en la provincia Holguín”**, se determinó esta primera aproximación a la definición **talento verbal**: el potencial humano para mostrar, interactivamente, en la dinámica de la actividad y la comunicación, crecientes niveles de motivación, inteligencia y creatividad, en las competencias para el uso del idioma; lo que implica en su concreción las posibilidades actuales y potenciales para la decodificación y codificación, bajo la influencia de condicionantes interpersonales e intrapersonales en determinadas situaciones sociales de desarrollo⁴⁸.

II. Sobre la construcción de textos escritos y su enfoque curricular en la Educación Primaria

¿Qué entender como construcción de textos escritos?

Si se entiende que escribir o escritura:

- J. Martí Pérez (1881): "Al igual que la pintura, **escribir es un arte**. Como el actor, un escritor escoge en silencio la forma más apropiada para expresar lo que concibe al calor del afecto o de la indignación"⁴⁹.
- D. Cassany (1987): "... el cúmulo de **estrategias comunicativas** que emplea el escritor al producir un texto: "La competencia es el saber y la actuación es el saber hacer"⁵⁰.
- D. H. Graves (2000): "... es un **acto público**, destinado a ser compartido con una audiencia muy variada"⁵¹
- D. H. Graves (2000): "La escritura constituye una **herramienta** para la comprensión del proceso de obtención y comunicación de la información, porque en la escritura, como en

⁴⁸ Calzadilla Pérez, O. (2009). Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2009, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, p. 6.

⁴⁹ "La carrera y las obras del español Eduardo Zamacois", The Sun, Nueva York, 30 de octubre de 1881, t. 28, p. 146.

⁵⁰ Modelos en la construcción de textos. (s.f.) extraído en enero de 2006 de <http://www.html.unavarra.es/asignaturas/ac/006/material/ac.temas5.pdf>.

⁵¹ Graves, D. (2000). Didáctica de la escritura (2da. reimpresión). Editorial Morata, S. A., España, p. 62

otros temas es preciso **observar, suspender el juicio, observar de nuevo y trabajar durante un tiempo** suficiente para que los niños puedan acceder a los significados subyacentes, a las apariencias superficiales, para **aprender lo que significa conocer**⁵²

- Gell y H. Guilarte (2005): “El acto de leer y escribir tiene que partir de una profunda **comprensión** del acto de leer la realidad, algo que los seres humanos hacen antes de leer palabras [...] así podemos entender la lectura y la escritura como actos de conocimiento y de relación que no sólo permiten la **interpretación de la realidad**, sino que, ante todo nos permite **transformarla**”⁵³.
- Ramonet (2006), lo escrito permite: “[...] perfilar con un lenguaje **limpio y sencillo** las ideas, porque no es lo mismo **hilvanar recuerdos o pensamientos** en el aire y en voz alta, que hacerlo en silencio, en diálogo reposado con la mente, [...] tachar, ordenar, detenerse a buscar **lo mejor de la palabra** para expresar un pensamiento [...] Cada lenguaje tiene su encanto (lo escrito) queda siempre hecho cuerpo, materia, historia a la que se puede recurrir al alcance de las manos, **objeto de arte**...”⁵⁴.

Desde esta perspectiva, se asume la construcción de textos escritos como: *“[...] un sistema de sucesivos momentos que se encuentran interrelacionados y orientados a la búsqueda, descubrimiento y organización de la ideas, información y recursos constructivos extraídos de textos modelos y de la vida cotidiana del alumno con la finalidad de ir desarrollando habilidades para construcción de textos escritos a partir de una situación comunicativa real y concreta”*⁵⁵.

Por tanto, **¿sobre escritura y construcción de textos escritos, cuáles son los criterios comunes de los autores consultados?**

- La relación entre aspectos semánticos y lingüísticos del texto, como unidad formalizada en el proceso de aprendizaje del idioma.
- El vínculo entre pensamiento y lenguaje, expresado en el plano oral y escrito.

⁵² Ibidem, p. 88.

⁵³ Gell, A. y Guilarte, H. (2005). La construcción de textos escritos. Una estrategia didáctica para su desarrollo en la escuela rural. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2005, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, p. 6.

⁵⁴ Ramonet, I. (2006). Cien horas con Fidel (3ra edición). Editado por la Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, La Habana, Cuba, p. 7.

⁵⁵ Gell, A. y Guilarte, H. (2005). La construcción de textos escritos. Una estrategia didáctica para su desarrollo en la escuela rural. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2005, Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, p. 2.

- La unidad y transversalidad de la construcción del texto escrito con el resto de los dominios cognitivos de Lengua Española, entrelazados como actos cognitivos, afectivos, comunicativos y socioculturales.
- Lo sociocultural como condición en constante crecimiento que enriquece el aprendizaje de la escritura, a partir de que se escribe con más motivación sobre lo que se conoce y se haya experimentado; o partir de lo que se ha vivido recrear determinada situación comunicativa con el auxilio de recursos imaginativos.

Desde estas consideraciones, se infiere que la construcción de textos escritos es el resultado del conocimiento del código y el uso de estrategias de comunicación, en el que se implican importantes formaciones psicológicas. Se asume pues, que todo texto, es resultado de la integración de múltiples saberes, lo que explica la naturaleza interdisciplinaria del texto.

¿Por qué introducir en la práctica educativa tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal, precisamente basadas en el desempeño cognitivo de los escolares en la construcción de textos escritos?

La construcción de textos escritos:

- Permite desarrollar multifacéticamente el pensamiento, a la vez que se apoya en él, mediante la elaboración y aplicación de estrategias de aprendizaje, por cuanto, se asume: *“... el pensamiento está socialmente condicionado e indisolublemente relacionado con el lenguaje, dirigido a la búsqueda y descubrimientos de algo sustancialmente nuevo, o sea, es el proceso de reflejo indirecto (mediatizado) y generalizado de la realidad”⁵⁶.*
- Posibilita procesar y manipular de manera compleja el conocimiento, mediante procesos de búsqueda, creación, reconstrucción, revisión y aplicación del conocimiento y la confrontación de ideas.
- Facilita realizar un abordaje del aprendizaje desde una perspectiva sistematizadora e interdisciplinaria, mediante la comprensión de conceptos y conocimientos de las diferentes asignaturas y dominios cognitivos.
- Contribuye a desarrollar el placer y la motivación intrínseca por el aprendizaje.

¿Cuál es la perspectiva curricular de la construcción de textos escritos en la educación?

⁵⁶ Petrovski, A. V. (1981). Psicología General. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba, p. 245.

La Lengua Española constituye una de las asignaturas esenciales de cuyo aprendizaje depende, en gran medida, el resto de los saberes escolares.

De lo que se trata de que el alumno aprenda procesos esenciales como *leer, hablar, escuchar y escribir*, los cuales aplican en el resto de las asignaturas y en la vida.

De esta manera la CTE también contribuye a consolidar el *Modelo de la Escuela Primaria*, a partir de que el escolar debe:

“Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección”.⁵⁷

En el enfoque metodológico de la construcción de textos escritos, se refleja íntima relación entre la dirección del proceso enseñanza – aprendizaje de la *expresión oral y escrita*, dado que, en la escuela primaria de primero a cuarto grado (*Primer Ciclo*) hay una práctica intensiva de la expresión oral y escrita, (con una práctica primero oral).

El trabajo con este componente se intensifica en los grados quinto y sexto (*Segundo Ciclo*), pues además del desarrollo de la expresión oral y escrita, se incluye la práctica intensiva de las formas de elocución.

Pese a reconocerse estas implicaciones curriculares, se reconoce que una de las insuficiencias afrontas para la estimulación del talento verbal en la construcción de textos escritos radicó esencialmente, en las dificultades para contrastar desde el trabajo metodológico los ***contenidos vigentes tradicionalmente en los Programas de Estudio*** de la asignatura Lengua Española con los introducidos a partir de los ***ajustes curriculares***⁵⁸.

III. Criterios sobre el diagnóstico del talento verbal en la construcción de textos escritos

De la consulta sobre el diagnóstico del talento (J. Renzulli, 1978; Reis y J. Renzulli, 1985, Sampert, 1994; R. Lorenzo García, 1996; Córdova, 1996; Ávila Solís, 1999; F. González Rey, 1999; M. Martínez, 1994, N. Vera y C. Vera, 1995; D. Castellanos Simons, 2001, 2003, 2005), la construcción de textos escritos (Halliday, 1982; V. Dijk, 1989, 1995; E. Humberto, 1985; J.

⁵⁷ Rico Montero, P. (2008). El modelo de la escuela primaria: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 26.

⁵⁸ Para profundizar consultar: MINED. Orientaciones Metodológicas para instrumentar los Ajustes Curriculares en la Educación Primaria. Colectivo de autores. [s.n.] : [s.e.], [s.a]. Material impreso.

Casares, 1961, Sampert, 1994; D. Cassany, 1997, 1999; A. Romeo, 1999; A. Gell y H. Guilarte, 2005;) y el desempeño cognitivo (H. Valdés Veloz, 2004; S. Puig, 2003); no se encontraron dimensiones e indicadores referentes al diagnóstico del talento verbal en la construcción de textos escritos, por tanto, como resultado de las carencias se determinó su elaboración y precisión de rangos de medición.

Se determinó como criterio integrador de los resultados de las dimensiones e indicadores elaboradas (*competencia sociocultural, semántica, lingüística y textual, motivación y la metacognición*), los niveles de desempeño cognitivo, por cuanto este constituye un criterio que el maestro primario usa sistemáticamente en la escuela, a partir de lo que se ha denominado evaluación de la calidad de la educación; por tanto, el valor de uso de este criterio está en consecuencia con el fin del Modelo de la escuela Primaria, la formación integral de la personalidad. Así, la personalidad como forma superior de expresión de lo psíquico posee, como una característica distintiva, su carácter regulador. Esta función tiene una manifestación bilateral: regulación inductora, por un lado y ejecutora por otro, las cuales configuran la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo. Si por cognición se entiende el mecanismo de conocer, entonces la actividad cognoscitiva constituye la acción o el conjunto de acciones que se realizan en aras de conocer un objeto, fenómeno o aspecto.

Entonces, ¿qué significación tiene los niveles de desempeño en el diagnóstico del talento verbal en la construcción de textos escritos?

Los niveles de desempeño cognitivo (NDC) son funciones categorizadoras que expresan los grados de desarrollo cognoscitivo alcanzados por los estudiantes en el proceso de aprendizaje, tienen un carácter sistémico que rebasa los marcos de un solo componente, pues desde lo evaluativo alcanzan un análisis valorativo de la calidad del proceso en su integridad. De modo que, los NDC incluyen dos aspectos íntimamente relacionados que son: el **grado de complejidad** con que se quiere medir ese desempeño cognitivo y la **magnitud de los logros del aprendizaje** alcanzados en una asignatura determinada. Los niveles de desempeño cognitivo en su concreción posibilitan⁵⁹:

⁵⁹ Calzadilla Pérez, O.; M. Salazar Salazar y A. Cruzata Martínez (2009). La estimulación del talento verbal para la construcción de textos escritos en el contexto escolar: su diagnóstico y tratamiento [inédito], Curso Postevento al Congreso Internacional Pedagogía 2009, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2009, p. 42.

- Evaluar la calidad del aprendizaje en relación con las nuevas exigencias del Modelo de Escuela Primaria y el cambio curricular, pues se evalúa a partir de los objetivos de la enseñanza, el grado y la asignatura.
- Permiten evaluar la calidad de los conocimientos y las habilidades de los escolares, ubicarlos en un determinado nivel, según sus resultados, y reorientar el proceso de enseñanza - aprendizaje en función de estimular la configuración de nuevas Zonas de Desarrollo Próximo.
- Operar con el dominio cognitivo construcción textual, y otros dentro y fuera de esta la asignatura Lengua Española, por tanto el desempeño no mira sólo hacia el modo en que se ha asimilado el contenido, también vislumbra las formas en que los estudiantes se han apropiado de estrategias de aprendizaje para operar con el contenido y resolver problemas de la vida cotidiana.

IV. Concepción de tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos

Características de las tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal:

El uso de tareas docentes en la dirección del proceso de enseñanza–aprendizaje adquiere en los momentos actuales una tendencia a la renovación, pues diversos autores la reconocen como alternativa para dirigir y propiciar el aprendizaje de los estudiantes (Dávíдов, V. V., 1987; Concepción, M. R., 1989; Álvarez de Zayas, C., 1996, 1999; Garcés, W., 1997; Silvestre, M., 1999; Concepción, I., 2000; Zilberstein, J. y Silvestre, M., 2000; Rodríguez, R. A., 2001; Zaldívar, M. E., 2001; Zilberstein, J. y Portela, R., 2002).

Tras el análisis de algunas definiciones se arribó a la conclusión de que las tareas docentes constituyen un soporte fundamental dentro del proceso docente educativo, cuya instrumentación puede favorecer la estimulación del talento verbal en los escolares, dadas sus contribuciones a la formación integral de su personalidad.

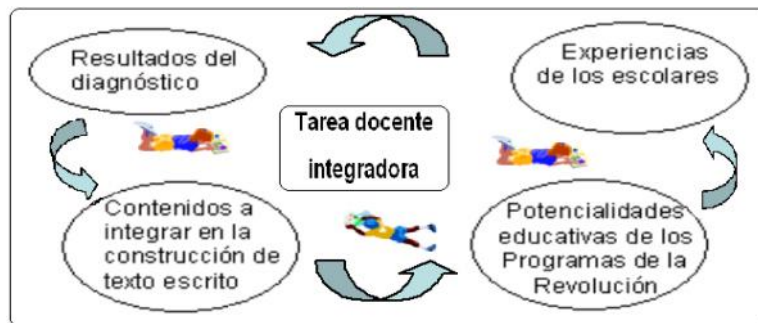
¿Cuáles son algunas de las que características deben tener las tareas docentes integradora para la estimulación del talento verbal?

- ***Diferenciadas***, manifestado en actividades que den respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje de los escolares, atendiendo su momento de desarrollo, estas

deben portar pequeñas metas que vayan impulsando el avance del alumno a nuevos éxitos en el aprendizaje y se relacionen con los intereses y motivaciones del niño.

- **Suficientes**, expresado en la dosificación de las situaciones de aprendizaje y las acciones intelectuales, en función del desarrollo de habilidades, la creatividad, la motivación intrínseca, la asimilación del contenido de aprendizaje, la formación de hábitos y valores.
- **Flexibles**, entendidas en la capacidad de admitir modificaciones, cambios que permitan dar respuestas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- **Variadas**, correspondencia en su contenido con las exigencias de los diferentes niveles de desempeño en la construcción de los textos escritos. Se expresa en los diferentes niveles de exigencias dirigidos a la conducción y ampliación del conocimiento en situaciones conocidas y no conocidas, la implicación del esfuerzo y la actividad intelectual del escolar, conduciendo etapas superiores de desarrollo.
- **Efecto directo** en el desarrollo de habilidades comunicativas, mediante el desarrollo de habilidades rectoras *hablar, leer, escribir y comprender* y el análisis crítico de lo que se aprende.
- **Las consignas o enfoques de la tarea no limita la amplitud, profundidad** de los aspectos que pueden referir los alumnos en la CTE, en dependencia con los conocimientos que posee y sus posibilidades reales de asociarlos a la situación planteada.
- **Implicación de múltiples reflexiones y un clima de libertad**, que permite a los alumnos aplicar diversas formas de pensamiento, conocimientos de diferentes asignaturas, en vínculo con sus experiencias.
- Deben permitir la **elaboración de estrategias cognitivas**, para la CTE y el establecimiento de relaciones en la integración de conocimientos mediante el texto y el empleo de la imaginación como conocimiento representativo.
- **Favorecer el desarrollo del pensamiento**, a la vez que se apoya en él, de manera general y en la realización de operaciones mentales tales como: analizar, sintetizar, comparar, clasificar, generalizar, abstraer y particularizar.
- **Correspondencia con el nivel de integración** que se pretende que los estudiantes alcancen y que los conduzcan al tránsito desde un pensamiento activo, a un pensamiento independiente y de este a un pensamiento creativo, como lógica para el logro de una integración consciente entre los conocimientos.

Obsérvese la modelación de algunas de estas características en la figura:



Algunas consideraciones sobre la planificación, aplicación y el control de la tarea docente integradora para la estimulación del talento verbal

Algunas acciones que debe ejecutar el maestro durante la PLANIFICACIÓN de la TDI:

- Determinar los contenidos que aportan las asignaturas para la determinación del qué, cuándo y por qué se emplea determinada tarea. Precisar el tiempo aproximado de que dispondrá el alumno para la CTE, según su complejidad y las formas de ejecución.
- Seleccionar las dimensiones, indicadores y de medición en consecuencia con atendiendo los momentos de desarrollo y contenidos impartidos.
- Determinar las formas de organización del grupo durante la actividad para la ejecución y el control de la tarea docente integradora (*trabajo individual, en pareja, tríos, equipos, etc.*)
- Concebir las posibles habilidades (*intelectuales y docentes*) que los alumnos pondrán en práctica durante el proceso de CTE.
- Preparar los medios necesarios a utilizar durante la clase por él y los alumnos.
- Determinar la relación interdisciplinaria que se establecen en las tareas que aplicará en clases.
- Determinar qué programa de la revolución se puede emplear en la tarea.

Algunas acciones que debe ejecutar el maestro durante la APLICACIÓN de la TDI:

Con ajustes a la *concepción didáctica de la clase*, denominadas *orientación, ejecución y control*, para las que se precisan como acciones a seguir por los maestros.

ORIENTACIÓN:

- Crear un clima de confianza mutua entre el grupo.
- Despertar el interés por el contenido y la posible solución de la tarea docente integradora.
- Presentar la tarea docente integradora.
- Orientar precisando el qué, cómo, para qué y bajo qué condiciones realizará la TDI.
- Provocar el análisis de la tarea para promover los nexos necesarios con el contenido viejo y el nuevo.
- Realizar preguntas de control en torno a las orientaciones dadas (nunca preguntará si comprendieron, las preguntas que se realicen le informará el nivel de comprensión que los escolares han logrado).

EJECUCIÓN:

- Controlar el desempeño de los escolares en la realización de la tarea docente integradora.
- Estimular de manera constante a los niños en el proceso de construcción, mediante observaciones o impulsos heurísticos.

CONTROL:

- Definir el objetivo del control.
- Determinar los indicadores del control de los conocimientos, habilidades y factores intelectuales asociados al desarrollo del talento.
- Estructurar lógicamente el sistema de acciones que serán controladas a manera de diagnóstico.
- Definir las formas que adoptará el control.
- Precisar desde el inicio el proceso de estimulación los criterios utilizados para el control.
- Organizar por equipos para la exposición de los textos contruidos, conclusiones a que han arribado en los equipos o de forma individual (correctas o incorrectas, precisas o imprecisas, exactas o ambiguas) servirán como medio para valorar la interpretación hecha de los resultados, y también, para conocer la información que han logrado recopilar; a la vez que propiciará la discusión, la contrastación de pareceres.

Algunas acciones que debe ejecutar el maestro durante la EVALUACIÓN de la TDI:

- Procesar de la información obtenida con la aplicación de las TDI.
- Caracterizar de forma individualizada los resultados de los escolares.
- Determinar las posibilidades de enriquecimiento de las TDI aplicadas.

Ejemplos de tareas docentes integradoras para la estimulación del talento verbal

GRADO: SEGUNDO

TÍTULO: DIBUJO Y ESCRIBO

Objetivo: Construir el tipo de texto escrito que el escolar decida, apoyado en los conocimientos aprendidos sobre el agua, su importancia y cuidado para la vida, así como en las preguntas formuladas al respecto y el estudio de dibujos del concurso PAURA.



Actividades de aprendizaje

1. Lee de manera reflexiva las curiosidades del recuadro:

Sabían que...

- Desde que el agua surgió en la Tierra, ella solamente se está reciclando tú puedes haber bebido hoy la misma agua que un dinosaurio usó para bañarse hace millones de años.
- En este siglo el agua será el recurso natural más disputado del mundo.

- a) En relación con el tema de la curiosidad, el agua, analiza junto a tu compañero o compañera de mesa los trabajos presentados a nivel de escuela en el concurso del “PAURA”, **elabora preguntas al respecto, escríbelas en la libreta.**
- b) Imagina ahora mismo, que vives en un lugar sin agua, incorpora todos los componentes de la naturaleza vivos o no vivos. ¿Por qué crees que el cuidado de las aguas puede ser importante para la vida del hombre? **Construye un texto en el que le des respuesta a esta pregunta y describes como imaginas un mundo sin agua.**
- c) Realiza un dibujo en el que reflejes el contenido del texto construido en el ejercicio anterior. Intercambia en equipo los dibujos con tus compañeros evalúenlo.
- d) Escribe todas las ideas que vengan a tu pensamiento sobre los dibujos realizados.

- e) Elabora un problema matemático relacionado con el agua, donde para su solución tengas que realizar los siguientes cálculos: $24-8=$ y $14+9=$

GRADO: CUARTO

TÍTULO: FORMULO PROBLEMAS

Objetivo: Formular problemas, partiendo de la modelación y significados prácticos dados, relacionados con el contenido de la obra martiana “Nené Traviesa”.



Actividades de aprendizaje

1. De seguro “Nené Traviesa” como una de las más hermosas conocidas por ti, ¿sabes que...? la puedes leer en el software educativo “La Edad de Oro”, los conocimientos contenidos en sus páginas te esperan, relacionado con ella realiza las siguientes actividades de aprendizaje:

a) Selecciona del Software “Problemas Matemáticos I”, ejercicios que tengan al menos uno de los siguientes significados prácticos:

- Dado el todo y una parte hallar la otra parte.
- Dado una parte y el exceso hallar la otra parte.
- Dado la cantidad de partes con contenidos iguales hallar el todo.

b) Elabora un problema matemático relacionándolo con el contenido de la obra “Nené Traviesa” (objetos, personajes, etc.), utiliza algunos de los significados prácticos encontrados en el ejercicio anterior. ¡No olvides...! Antes de solucionarlo modélalo junto a tus compañeros de equipo utilizando dibujos o recursos de naturaleza muerta, de forma que te permita realizar una mejor comprensión de:

- Lo que te dan,
- lo que te piden, y
- cuál es el significado práctico que se revela entre lo que te dan y lo que te piden.

c) Escribe en el tipo de texto que decidas varias ideas en tiempo verbal presente acerca de cómo imaginas el protagonista de esta obra en el siglo XXI y en una de tus clases de la asignatura Matemática.

GRADO: QUINTO

TÍTULO: CURIOSO Y ESCRIBO

Objetivo: Construir textos escritos, basados en información ofrecida a partir de una curiosidad

Actividades de aprendizaje

1. Sobre el nombre de nuestro Héroe Nacional, José Martí, **SABÍAS QUÉ:**

“El primer nacido en Cuba cuyo nombre se le haya dado a un objeto astronómico es José Martí. EL nombre ‘Martí ‘ se le dio a un cráter de 63 Km de diámetro en la superficie de Mercurio. Junto a este aparecen otros cráteres con nombres en honor de ilustres figuras de las artes y las letras, entre ellos: Gabriela Mistral y Sor Juana Inés de la Cruz”.

- a) Formula un problema matemático basándote en los ofrecidos en la curiosidad.
- b) Argumenta mediante un texto escrito sobre la importancia del Partido Revolucionario Cubano, fundado por nuestro Apóstol, en la preparación de la Guerra Necesaria.



GRADO: SEXTO

Título: Imagino y construyo

Objetivo: Construir un texto escrito basado en la audición de la locución realizada por José Antonio Echeverría en la Toma de Radio Reloj, mediante la utilización del software “Nuestra Historia”.

Actividades de aprendizaje

1. Selecciona en el **software “Nuestra Historia”**, el módulo narraciones y dirígete a la temática que se refiere a “José Antonio Echeverría, como genuino líder estudiantil”. Después de realizar su estudio, escucha la locución que aparece como hipervínculo.

Escribe un texto en tu libreta de clases o en el procesador de textos Microsoft Word, en el que describas lo que conoces del hecho y argumentos sobre su importancia para la Historia de Cuba, utiliza alguna de las siguientes variantes en su redacción:

- Construye el texto imaginando que eres un personaje del hecho.
- Construye el texto refiriéndote a cómo imaginas este hecho en el siglo XXI.

- Relaciona este hecho del cual ya eres protagonista con otros que hayas estudiado en clases.

Evalúa el texto empleando los criterios de evaluación contenidos en el recuadro.

Criterios para que los escolares autoevalúen la tarea

Muy bien: El texto construido tiene margen y sangría, correcto uso de los conocimientos ortográficos. Se emplean recursos expresivos que dan sentido y belleza al texto, me incluí como un personaje y empleé mi imaginación para declarar el producto de mi aprendizaje, al imaginar este hecho en el siglo XXI. Establecí relaciones en el texto con otros hechos estudiados.

Bien: El texto construido tiene margen y sangría, muy pocos errores ortográficos (3 errores), se emplean recursos expresivos que dan sentido y belleza al texto, me incluí como un personaje, pero no declaro como imagino este hecho en el siglo XXI. Establecí algunas relaciones (al menos 2) en el texto con otros hechos estudiados.

Regular: El texto construido tiene margen y sangría, pocos errores ortográficos, pero no declaro ninguna de las alternativas para la originalidad.

Algunos textos escritos por niños durante el proceso de intervención

Alumna: YQC Grado: 4 to.

Tipo de texto: cuento

“Personajes infantiles de Romerías de Mayo”

Caminando por toda la calle Libertad, en la linda “Ciudad de los Parques”, una lluvia de alegría irrumpía de acera a acera, “Fiestas de Romerías de Mayo”, y todo el mundo está contento, más cuando han llegado en persona los personajes de los cuentos infantiles de “La Edad de Oro”.

Meñique, casi sin verse entre la gente, espera mirando por doquier a Pilar, Nené y el Gigante. Cuando menos lo espera ¡Pam!!Pam!!Pam!, unos pasos irrumpen la muchedumbre. Contentos los amigos con el encuentro, se saludan. La invitación se mantiene, subir la Loma de la Cruz, una cima donde se divisa una ciudad princesa repleta de hermosos parques.

Con el símbolo de la ciudad a cuesta, se despide en cada escalón ascendido años de historia. Al llegar a lo último, parece que se guarda en la caminata toda una historia cultural convertida en vida.

Los amigos no encuentran palabras, no sé si por agotamiento o emoción, sin duda, un encuentro único. Los niños allí presente vivimos uno de los días más felices de nuestras vidas. Finalmente, se cerró el encuentro con juegos, caramelos y sonrisas, Pilar juega con niños y

niñas y su aro travieso, Meñique a plena carcajada luce su inteligencia para adivinar acertijos y el Gigante no deja de pasear los niños en sus enormes manos.

Alumno: JPE Grado: 5 to.

Tipo de texto: cuento

Aladino a mi manera

Hace muchos años, allá en el lejano país de Grecia, vivía un joven muy haragán que era muy pobre, solo tenía un pequeño mono el cual cuidaba y admiraba mucho.

Una mañana de mucho sol le dio mucha hambre al pasar por un inmenso mercado del cual salían exquisitos olores a pan, frutas y carnes. Aladino quiso comprar algo para comer, pero no tenía dinero ni para comprar un pedazo de pan. Entro en la muchedumbre para ver si podía hacer alguna de sus travesuras, enseguida vio un burro el cual tenía dos gigantescas cestas llenas de jugosas y apetitosas manzanas, pero debajo del animal había un hoyo lleno de hormigas. Aladino enseguida que lo notó se embarró las manos de almíbar y se las limpió con la peluda cola del burro. Empezaron a subir por la cola y el burro empezó como a temblar. En cuanto llegaron al dulce empezaron a comer y el burro empezó a patalear soltando todas las manzanas. Las personas comenzaron a resbalar y Aladino cuidadosamente recogió las manzanas hasta llenar sus dos grandes bolsillos. En cuanto lo hizo salió corriendo a toda velocidad hasta un lugar muy apartado.

Se sentó en un banco a comer manzanas y en eso llegó un hombre muy raro y feo, tenía una barba negra y unos ojos amarillos y malos los cuales daban miedo. El señor se llamaba Yafar y le dijo a Aladino hace muchos años que te estoy buscando y al fin te he encontrado. ¿Y qué quiere usted de mí? - dijo Aladino. Solo quiero que vengas conmigo - dijo Yafar - sospechando lo llevó a una cueva secreta.

Yafar, con modo imperativo, le exigió que entrara a una cueva en busca una lámpara, y ni siquiera le explicó los motivos, este le hizo una aclaración que el muchacho no escucho muy atento.

Aladino bajo y encontró mucho oro, a pesar de la lámpara pero vio un reloj y creyó que todo ese oro se derretiría sino salía de la cueva rápido. Aladino cogió la lámpara y se lleno los bolsillos de oro. Subió a toda velocidad y chocó con un escalón dándose un fuerte golpe contra la pared y derrumbando muchas piedras las cuales les cayeron encima y le provocaron la muerte.

Y aunque este final sea trágico y poco conocido, es para que te des cuenta que no todos los finales tienen porque ser iguales.

Reflexiones finales

La Escuela Primaria Cubana actual ante el *cambio educativo* que experimenta tiene como reto, la optimización del proceso educativo con el fin de elevar la calidad del proceso formativo. Desde esta perspectiva, la atención a la diversidad educativa cobra especial relevancia, fundamentalmente por la necesidad de recursos pedagógicos para la estimulación de las potencialidades talentosas de los escolares. Por tanto, la educación del talento constituye un imperativo derivado de la calidad educativa, que debe de ser visto como arista del trabajo pedagógico en la escuela en función del logro de la excelencia educativa a la que se aspira.

La dinámica de la estimulación del talento verbal requiere de precisiones en torno a la determinación de dimensiones, indicadores y rangos de medición que el maestro pueda integrar a la cotidianidad de su trabajo, por ello se debe de sensibilizar la comunidad de educadores para que esto no sea visto como una carga más, sino como una necesidad que contribuye a enriquecer la calidad de su trabajo.

La introducción de tareas docentes integradoras para la estimulación del tanto verbal en el ejercicio de la práctica educativa constituye un recurso didáctico valioso, a partir de que:

- Conducen a la reflexión y búsqueda de nueva información, pues orientan los alumnos, con consignas claras y completas, acerca de qué van a aprender y cómo van a participar en la búsqueda del conocimiento, en estas se incluyen rasgos de esenciales del contenido que habrán de buscar, analizar, aplicar y transformar.
- Favorecen el crecimiento personal y el aprendizaje, por cuanto permite el tránsito de lo potencial a lo real en el escolar, el enriquecimiento de los estilos de aprendizaje, la creatividad y el desarrollo de formaciones psicológicas de la personalidad.
- Concretan en su contenido acciones a realizar por el alumno que permiten: aplicar lo aprendido, adquirir nuevos conocimiento, plantear criterios valorativos acerca de su actividad intelectual, perfeccionar y elaborar estrategias individuales de aprendizaje.
- Exigen niveles de desempeño cognitivo crecientes, de acuerdo con la complejidad del contenido y las tareas docentes integradoras propuestas en clases.

La determinación y el enriquecimiento de los recursos pedagógicos para la estimulación del talento están en consecuencia con el impacto ocasionado con las transformaciones y

prioridades de la Educación Primaria en condiciones de *Revolución Educacional*. No obstante, se requiere profundizar en las características y estructuras del talento verbal.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Calzadilla Pérez, O. O. y Martínez Gandol, Y. (2006). Concepción de la estimulación del talento verbal mediante tareas docentes integradoras basadas en dimensiones e indicadores del desempeño cognitivo en la construcción de textos escritos (Trabajo de Curso). En: CD – ROM Memorias del XXIII Forum Científico Nacional de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas, Santiago de Cuba.

Calzadilla Pérez, O. (2008). Vitrales epistemológicos sobre la estimulación del talento verbal para la construcción de textos [inédito], Tesina para culminación de Diplomado Propedéutico para la Formación de Doctores, Centro de Estudios en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín.

Calzadilla, O. (2008). Vitrales pedagógicos sobre la estimulación del talento en la microuniversidad [inédito], Curso Postevento al Congreso Internacional Universidad, 2008, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín.

Calzadilla Pérez, O. (2009). Fundamentos metodológicos para la estimulación del talento verbal validados en la práctica educativa de la escuela primaria cubana. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2009, Palacio de Convenciones, La Habana.

Calzadilla Pérez, O.; M. Salazar Salazar y A. Cruzata Martínez (2009). La estimulación del talento verbal para la construcción de textos escritos en el contexto escolar: su diagnóstico y tratamiento [inédito], Curso Postevento al Congreso Internacional Pedagogía 2009, Universidad Pedagógica “José de la Luz y Caballero”, Holguín, 2009.

Castellanos Simon, D. (Compiladora) (2003). Talento: estrategias para su desarrollo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.

Castellanos Simon, D. y col. (2005). El desarrollo y educación del talento. Editorial Academia, La Habana.

Castellanos Simon, D. (2007). Atención a la diversidad y educación para el desarrollo del talento. Curso preevento al Congreso Internacional Pedagogía, 2007, La Habana.

García Pers, G. y col. (2001). La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Gell, A. y H. Guilarte (2005). La construcción de textos escritos. Una estrategia didáctica para su desarrollo en la escuela rural. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Pedagogía, 2005, Palacio de Convenciones, La Habana.

Graves, D. (2000). Didáctica de la escritura (2da. reimpresión). Editorial Morata, S. A., España.

Lorenzo García, R. y M. Martínez Llantada (2003). Estrategias para el desarrollo del talento, En: Talento: estrategias para su desarrollo (D. Castellanos Simon, comp.) (pp. 62-72), Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Martí Pérez, J. J. (1986). Obras completas. Editorial Ciencias sociales, La Habana, t. 2.

MINED. Orientaciones Metodológicas para instrumentar los Ajustes Curriculares en la Educación Primaria. Colectivo de autores. [s.n.] : [s.e.], [s.a]. Material impreso.

Modelos en la construcción de textos. (s.f.) extraído en enero de 2006 de <http://www.html.unavarra.es/asignaturas/ac/006/material/ac.temas5.pdf>.

Núñez Aragón, E.; S. Castillo Suárez y S. Montano Jarrín (2002). La escuela y la familia en la comunidad: una realidad socio-educativa de hoy, En: Compendio de Pedagogía (G. García Batista) (pp. 278-283), Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Petrovski, A. V. (1981). Psicología General. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Ramonet, I. (2006). Cien horas con Fidel (3ra edición). Editado por la Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, La Habana.

Rico Montero, P. (2008). El modelo de la escuela primaria: una propuesta desarrolladora de educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Rico Montero, P. (2008). Exigencias del modelo de la escuela primaria para la dirección por el maestro de la educación, enseñanza y aprendizaje. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Roméu Escobar, A. (2007). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Vigotski, L. (1981). Pensamiento y Lenguaje: teoría del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Vera Salazar, C. y N. Vera Salazar (2002). ¿Cómo estimular las potencialidades talentosas en la escuela primaria actual?, En: Diagnóstico y diversidad (E. Caballero Delgado, comp.) (pp. 47-61), Editorial Pueblo y Educación, La Habana.