

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”

SEDE PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA DE CABAIGUÁN

**TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TÍTULO: “ACTIVIDADES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A LA
PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES PARA LA ATENCIÓN
INTEGRAL A LOS ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE
RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO”.**

Autor: Lic. Danily Abstengo Rodríguez.

CURSO 2009-2010

“Año 52 de la Revolución”

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”

SEDE PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA DE CABAIGUÁN

TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE

MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO: “ACTIVIDADES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO”.

Autor: Lic. Danily Abstengo Rodríguez.

Tutor: MS.c Martha Teresa Díaz Hernández.

Profesora Auxiliar.

CURSO 2009-2010

“Año 52 de la Revolución”

A Daniela y Dafiena por ser la fuerza que impulsa mis actos.

A mi esposo por su ayuda incondicional.

A mis abuelos por la paciencia de cada día.

A la Revolución, que mi hizo crecer.

A Martha Teresa por su ayuda incondicional.

A mi directora Betty y compañeros de trabajo que facilitaron la culminación de esta investigación.

A Yamilka, y Oliurka por su ayuda oportuna.

A todos, infinitas gracias.

Danily

SÍNTESIS.

La preparación de los profesores para dirigir la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico que transitan a la Secundaria Básica, es una necesidad de la educación en estos momentos. La autora profundizó en el problema a través de una investigación que se orienta a elevar el nivel de preparación en virtud de este empeño, a través de actividades metodológicas. El diagnóstico realizado permitió determinar las potencialidades y necesidades de preparación de los profesores, mediante la utilización de diferentes métodos de investigación como el histórico lógico, análisis y síntesis, inducción deducción, la modelación, enfoque de sistema, la revisión de documentos, la observación, la experimentación y el cálculo porcentual. Para su validación se utilizó un preexperimento pedagógico en una muestra de cinco profesores que atienden estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico en la ESBU: "Eliseo Reyes Rodríguez" del municipio Cabaiguán. Los resultados de la comparación durante la etapa de pretest y posttest demuestran la aplicabilidad y efectividad de las actividades metodológicas empleadas, pues se contribuyó a la solución de un problema constatado en la elevación del nivel de preparación de los profesores para la atención integral a estos estudiantes con desviaciones cualitativas en el desarrollo intelectual, lo cual puede tener sistematización y aplicación en otros centros del territorio.

INDICE	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS RESPECTO A LA PREPARACIÓN DEL PROFESOR DE SECUNDARIA BÁSICA PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO	11
1.1 El trabajo metodológico, como vía fundamental en la preparación del profesor de la Secundaria Básica. Conceptualización, características y actividades para su concreción en la escuela.	11
1.2 Fundamentos teóricos acerca de la atención integral de los estudiantes con Retardo en el Desarrollo Psíquico desde la Secundaria Básica.....	23
1.3 Consideraciones generales en torno a las desviaciones en el desarrollo intelectual y sus especificidades en los estudiantes con diagnóstico de Retardo en el Desarrollo Psíquico.....	32
CAPÍTULO II. ACTIVIDADES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES DE NOVENO GRADO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO. DIAGNÓSTICO INICIAL Y RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN	43
2.1 Diagnóstico exploratorio.....	43
2.1.1 Regularidades derivadas del diagnóstico exploratorio a los profesores de noveno grado.	46
2.2 Fundamentación y propuesta de las actividades metodológicas.....	47
2.3 Validación de las actividades metodológicas.	70
2.3.1 Concepción del experimento pedagógico.....	70
2.3.2 Resultados del pretest.....	72
2.3.3 Resultados del postest.	76
CONCLUSIONES	81
RECOMENDACIONES	82
BIBLIOGRAFÍA	83
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN.

La ideología liberal supone concentrar a la educación las leyes del mercado y se aboga por la existencia de tres supuestos básicos relacionados con la competencia entre los centros, que no deja de ser un elemento positivo, si se tiene en cuenta que impulsa a un mejor funcionamiento para conseguir un mayor número de cuidados; los padres deben recibir información sobre la eficiencia de las escuelas, pero basada fundamentalmente, en el rendimiento de los estudiantes lo que atenta contra su individualidad pues las instituciones tienden a seleccionar a aquellos con posibilidades para el éxito y se considera, como instrumento fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza, el asegurar la libertad de elección del centro, lo que quebranta la asistencia de los alumnos que viven en zonas sociales más desfavorecidas al acceso a los centros con imagen de mayor calidad.

En la tendencia igualitaria se considera que la educación obligatoria debe ser común para todos los estudiantes y refuerza los elementos compensadores para conseguir una mayor igualdad de oportunidades. Considera que los centros deben tender a ser iguales en la práctica, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad.

La tendencia pluralista comparte con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público, y su rechazo a la extensión de las reglas del mercado a la educación. Sin embargo, considera la autonomía de los centros para elaborar proyectos propios y ofertas diferenciadas, y las posibilidades de elección de centro por parte de los padres, pero estableciendo mecanismos de regulación que eviten la inequidad.

En Cuba, la educación de estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico se ha visto asistida a partir de los cambios sustanciales iniciados desde el triunfo revolucionario el 1ro de enero de 1959, los cuales han generado que la educación

haya adquirido un verdadero carácter relacionado con la igualdad de oportunidades y posibilidades, para todos y cada uno de sus ciudadanos. Al respecto el compañero Fidel, expresó: “Nuestra educación tiene un carácter universal: se ha creado, se ha constituido y se ha desarrollado en beneficio de todos los niños del país; tenemos que a todos atenderlos, tenemos que a todos educarlos, tenemos que enseñarle a todos lo que se les pueda enseñar. ¡A todos y a cada uno de ellos! Ese es el principio“. (Castro, F. 1987).

La Educación Especial ha transitado del enfoque clínico-rehabilitador, al psicopedagógico y actualmente implementa la perspectiva de atención integral, y al igual que la mayoría de los países del planeta está inmersa en un proceso de reconceptualización a partir de 1994. En este contexto surge el tránsito como prioridad básica y mejor alternativa para la atención a escolares con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, hacia su integración e inclusión, con la premisa que este proceso debe realizarse en determinadas condiciones educativas escolares.

La integración de estos estudiantes ha establecido un desafío para la escuela, los profesores y la familia dando lugar a una renovación de las políticas, tanto educativas como sociales. Este movimiento se programa por actitudes más humanistas respecto a las personas con desviaciones en el desarrollo, especialmente en el progreso intelectual, toda vez que promueve la emergencia de que estas desarrollen su vida como cualquier persona.

Actualmente, en Cuba, se cuenta con un original modelo que rebasa los marcos de la escuela especial y se abre a todo el Sistema Nacional de Educación, el cual promueve la integración escolar a partir de comprender las ventajas que tiene el hecho de que los estudiantes con desviaciones cualitativas en el desarrollo intelectual sean educados en el medio menos restrictivo y más desarrollador posible. Como prueba de esta comprensión constituye uno de los objetivos priorizados de la Secundaria Básica para el curso escolar 2006-2007: “concretar el tratamiento diferenciado de los niños con necesidades educativas especiales,

factores de riesgo, así como los provenientes de familias en situación de desventaja social y definir, de conjunto con el Centro de Diagnóstico y Orientación (CDO), los que llevan con su familia tratamiento especializado dentro de las escuelas primarias y los que requieren de atención en escuelas especiales".(MINED, 2006: 9).

En torno a esto es importante reflexionar en esta reconceptualización que no debe hacerse referencia a ella en escuelas especiales, sino referirse a un sistema de escuelas, con la intención, devenida práctica todavía por extender, de que la Educación Especial rebase el marco estrecho de las escuelas convencionalmente identificadas con esta denominación, para convertirse en su proyección más que en una enseñanza, en una política. Se asiste, entonces a una profundización en las concepciones y conceptos de la Educación Especial, que ya están gestando un significativo cambio cualitativo en su propia configuración.

El tránsito de estudiantes con desarrollo psíquico a la enseñanza general exige mucho de los profesores, por cuanto se proyecta por un proceso de enseñanza aprendizaje adecuadamente integrado, organizado y estructurado que tenga en cuenta la formación integral de la personalidad, independientemente de sus diferencias; donde se utilicen métodos, procedimientos, medios más avanzados dirigidos a lograr el máximo desarrollo de sus capacidades físicas y psíquicas que los dote de una instrucción básico - laboral, así como, de formas de pensar y comportamientos paralelo con el sistema de valores e ideales de la Revolución.

Este reto para la Secundaria Básica suscita un grupo de cambios que abarcan todos los aspectos de la vida escolar, con énfasis en la preparación del profesor como protagonista principal en la misión de elevar la calidad de la educación para todos y responsabilizarse con el desarrollo máximo posible de cada educando. La intención es instaurar condiciones de manera que tengan cabida todos, que trabajen en programas educativos apropiados y concebidos en un marco docente común, en el que todos reciban el tipo de ayuda que necesitan, dejando la escuela

especial solo para los que verdaderamente la requieren y por el tiempo que resulte necesario.

En la revisión realizada por la autora de esta investigación se ha corroborado que esta atención carece de algunos elementos distintivos que lo conviertan en la vía eficiente para este alcance, lo que está asociado básicamente a las carencias que en materia de preparación poseen los profesores de la Enseñanza Secundaria Básica para resolverlo. Las mismas se centralizan en:

- La concepción del trabajo metodológico en la Secundaria Básica no ha precisado su accionar en función de detectar y corregir las insuficiencias de los profesores para la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.
- Sus horizontes cognoscitivos sobre la atención integral, integración escolar, solicitud a la diversidad pedagógica, necesidades educativas especiales, desviaciones en el desarrollo intelectual no es compendioso.
- Los profesores presentan limitaciones no desestimables en el dominio de las características psicopedagógicas de estos estudiantes, la aplicación del Algoritmo de Atención Integral en virtud de las adecuaciones curriculares correspondientes.
- Les falta apropiarse de métodos y procedimientos que le propicien la elaboración de la caracterización psicopedagógica, como principal instrumento de trabajo para la aplicación de acciones didácticas, en correspondencia con ella.

La autora pudo precisar, además, que existe comprensión por parte del profesorado de la posibilidad y necesidad de ofrecer la atención a escolares con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, desde la Secundaria Básica, así como la necesidad de preparación que requieren al respecto.

La observación de la problemática deja ver la contradicción entre la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico y la insuficiente preparación de los profesores de la Secundaria Básica para asumirla. Esta

situación condujo al planteamiento del **problema científico** ¿Cómo contribuir a la preparación de los profesores para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico?

Se define como **objeto de estudio** el proceso de preparación metodológica de los profesores y como **campo de acción** la preparación metodológica de los profesores para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

Se trazó como **objetivo**: Validar actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, en la ESBU: “Eliseo Reyes Rodríguez” del municipio Cabaiguán.

Para el cumplimiento del objetivo se derivan las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos metodológicos que justifican la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico?
2. ¿Cuál es el estado actual de la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, en la ESBU: “Eliseo Reyes Rodríguez”?
3. ¿Qué características deben tener las actividades metodológicas para que contribuyan a la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, en la ESBU: “Eliseo Reyes Rodríguez”?
4. ¿Qué efectividad tiene la aplicación de las actividades metodológicas que contribuyan a la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, en la ESBU: “Eliseo Reyes Rodríguez”?

Para determinar las características y propiedades cualitativas y cuantitativas del objeto, se tendrán en cuenta las siguientes variables:

Variable propuesta: Actividades metodológicas.

Las actividades metodológicas propuestas se caracterizan por estar diseñadas desde una concepción que contribuye al desarrollo personal y profesional de los profesores generales integrales conceptualizada como: "... el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se ejecuta en los diferentes niveles y tipos de Educación, con el objetivo de garantizar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica de los docentes graduados y en formación, dirigidas a la conducción eficiente de proceso pedagógico". (MINED: 2008).

Variable operacional: Nivel de preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico. Se define como el nivel logrado en los conocimientos relacionados con la atención integral a estos estudiantes, con énfasis, en las características psicopedagógicas que los tipifican, las etapas del Algoritmo de Atención Integral y los elementos de la teoría y práctica curricular, así como, la aplicación de procedimientos que se correspondan con la realización de la caracterización psicopedagógica, el diseño de acciones individuales que se conciernen y la aplicación de las adecuaciones curriculares convenientes.

Operacionalización de la variable dependiente.

Dimensiones	Indicadores
I- Cognitiva: Dominio de los conocimientos relacionados con la atención integral a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.	1.1 Características psicopedagógicas. 1.2 Algoritmo de Atención Integral. 1.3 Teoría y práctica curricular.
II. Procedimental: Aplicación de los procedimientos metodológicos para la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.	2.1 Elaboración de la caracterización psicopedagógica. 2.2 Acciones didácticas en correspondencia con el diagnóstico individual.

	2.3 Aplicación de las adecuaciones curriculares individuales.
--	--

Para darle cumplimiento al objetivo de la investigación y trazar una línea encaminada a su solución se tienen en cuenta las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos metodológicos que justifican la preparación de los profesores para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.
2. Diagnóstico del estado actual de la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, en la ESBU: "Eliseo Reyes Rodríguez".
3. Aplicación de las actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, en la ESBU: "Eliseo Reyes Rodríguez".
4. Validación de las actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, en la ESBU: "Eliseo Reyes Rodríguez".

Sobre la base del enfoque dialéctico materialista y los fundamentos de la investigación educativa, se emplearon los siguientes métodos:

Del nivel teórico

- **Histórico y lógico:** Se profundizó en la evolución y desarrollo del comportamiento de algunas consideraciones sobre las concepciones actuales en torno a la atención a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, así como el tránsito de la preparación del profesor general integral y el trabajo metodológico en diferentes etapas.

- Análisis y síntesis: Empleado en la fundamentación teórica de las características de las actividades metodológicas que se proponen.
- Inducción y deducción: Se utilizó para el análisis del presupuesto teórico de las actividades metodológicas dirigidas a perfeccionar la preparación de los profesores para la atención integral a estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.
- Modelación: Permitió establecer las características y relaciones fundamentales de las actividades metodológicas que se proponen, así como la esquematización de sus componentes.
- El enfoque sistémico que permitió establecer la relación e interdependencia entre las necesidades de preparación de los profesores y las actividades metodológicas que se proponen.

Métodos del nivel empírico:

- La revisión de documentos: Buscar la información necesaria que permita elaborar las actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, en la ESBU: "Eliseo Reyes Rodríguez" del municipio Cabaiguán.
- La observación: Comprobar el nivel de preparación de los sujetos de investigación durante la realización del pre-experimento pedagógico así como, constatar como se concibe la clase en función de los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.
- Entrevista a los profesores: Constatar el nivel de preparación que poseen los profesores de noveno grado en torno a la atención integral que deben brindar a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.
- Método experimental. Fue aplicado para la validación de las actividades metodológicas aplicadas, mediante un pre-experimento pedagógico.

Métodos del nivel matemático

- Estadística descriptiva: Fue utilizada en el procesamiento y análisis de los datos (tablas de distribución de frecuencias), para organizar la información obtenida de los resultados de la preparación de los profesores en el pretest y postest que permiten apreciar la misma información de forma más rápida y compacta.
- Análisis porcentual: Para el análisis de los datos recogidos de los diferentes instrumentos aplicados y presentar la información resultante.

La **población** la constituyen los 8 profesores de noveno grado de la ESBU: “Eliseo Reyes Rodríguez” del municipio de Cabaiguán. La **muestra** seleccionada la integran 5 de los profesores, lo que representa el 62,5% del total. La selección de la muestra respondió al criterio intencional de que todos los profesores tuvieran en sus grupos estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, que laboraran en el mismo grado para favorecer su carácter cíclico, a la organización para la puesta en práctica de las actividades metodológicas y a la validación de los cambios producidos en cada profesor. Los mismos se sometieron al estímulo experimental consistente en las actividades metodológicas de preparación.

La **novedad científica** de esta investigación se expresa en la aplicación de las actividades metodológicas dirigidas a la preparación de los profesores de la Secundaria Básica para la atención integral a estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, concerniente a las carencias teóricas metodológicas para el logro de este empeño. Dichas actividades se caracterizan por su enfoque participativo y desarrollador. Su aplicación está condicionada teniendo en cuenta el trabajo metodológico que efectúa la escuela.

El **aporte práctico** de esta investigación resulta de las actividades propuestas, que van a posibilitar elevar la preparación de los profesores para ofrecer la atención integral a los estudiantes, con retardo en el desarrollo psíquico. La propuesta planteada puede ser utilizada por otros centros del municipio y la provincia, adecuándola a las condiciones objetivas y subjetivas de los mismos.

La estructura expositiva de la investigación se presenta en dos capítulos: en el **primero** se exponen las posiciones de la autora acerca de la preparación del profesor de Secundaria Básica para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico así como la elaboración de actividades metodológicas. En el **segundo** se presentan los elementos relacionados con el diagnóstico exploratorio, se fundamenta la propuesta y se ofrece una valoración a través del pre-experimento. También se expresan las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO I. ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS RESPECTO A LA PREPARACIÓN DEL PROFESOR DE SECUNDARIA BÁSICA PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO.

1.1. El trabajo metodológico, como vía fundamental en la preparación del profesor de la Secundaria Básica. Conceptualización, características y actividades para su concreción en la escuela.

La eficiencia de cualquier sistema educativo, ineludiblemente, debe estar condicionada por poseer un material humano preparado pues este constituye el caudal más importante. Cuba constituye un ejemplo elocuente de lo que en este sentido se expresa si se toman en cuenta, los esfuerzos que realiza para que su personal adquiera toda la preparación científica, pedagógica e ideológica, que le consienta enfrentar con óptima calidad, su tarea en la formación del hombre ante los constantes cambios sociales y tecnológicos que se imponen en el mundo moderno.

Al respecto Horacio Díaz Pendás, refiere que “en todo proyecto pedagógico el alma es el maestro. Él es el artífice por excelencia del desarrollo del trabajo con los alumnos, y del labrar el alma humana, que es lo más importante de la obra educacional”. (García Batista, G 2004:18).

De lo anterior se infiere entonces la necesidad de que este personal se encuentre en constante estudio, en firme propósito de prepararse para la labor que realiza, cuando se trata de ejercer sus funciones en cualquier subsistema de educación donde labore. Existen varios elementos que así lo justifican:

- Es el elemento mediador entre la cultura y sus estudiantes, potencia la apropiación de los contenidos y es el encargado de desarrollar la personalidad integral, en correspondencia con el modelo ideal al que se aspira por la sociedad.

- Se desarrolla en el marco de una sociedad que se transforma por el mejoramiento humano y la adquisición de una cultura general integral, donde la educación constituye un deber y derecho de todos los ciudadanos.
- Tiene por cumplir su mayor reto: asegurar la verdadera igualdad de oportunidades y posibilidades para todos.
- Está llamado a pulir un conjunto de componentes importantes, entre los que se destacan: el perfeccionamiento del diagnóstico, la atención a las personas con discapacidad, la atención y preparación a la familia y la atención a la diversidad pedagógica.
- Debe dirigir un proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador, en función de garantizar la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores y los procesos para su formación: corrección, compensación y estimulación, donde el pensamiento, en el caso de los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico ocupa un lugar supremo.

Lo antes expresado demuestra la necesidad de crear, por parte de la dirección de educación, los mecanismos para que el profesor sin dejar de desarrollar su labor constante, alcance los niveles de competencia metodológica que le permitan cumplir con calidad sus dos funciones básicas: instruir y educar.

A partir del 1 de enero de 1959, la educación en Cuba comenzó un proceso continuo de transformaciones iniciado con la Campaña de Alfabetización hasta nuestros días. En la década de 1970 se pone en marcha el Plan Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación que trae consigo la necesidad de preparar a los docentes para enfrentar los nuevos programas con nuevos métodos de trabajo. Surge entonces, como vía para lograr esta preparación, el trabajo metodológico.

El tema ha sido tratado por pedagogos e investigadores que lo han conceptualizado de diversas formas: Como “una vía fundamental para elevar la calidad del proceso docente educativo y ayudar a los profesores a su superación en la realización de actividades colectivas y con el apoyo de los niveles superiores

de educación” aparece en la R/M 80/93 Trabajo Metodológico Educación Primaria. (MINED, 1993:1).

En la R/M 95/94 sobre Trabajo Metodológico se aborda el trabajo metodológico como “una acción preventiva, una vía decisiva para elevar progresivamente la calidad del proceso docente-educativo y contribuir a la superación de los docentes.” (MINED, 1994:5).

Según la Resolución 85/99 el trabajo metodológico se define como : “el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los maestros en los diferentes niveles de educación, con el objetivo de elevar su preparación político-ideológica, pedagógica-metodológica, científica para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que en combinación con las diferentes formas de la superación profesional y postgraduada permitan alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente.”

Su perfeccionamiento y la necesidad de elevar la eficiencia condujeron a la dirección del MINED a considerar algunas vías para su materialización, por lo que fue necesario un cambio que garantizara una preparación intensiva de los profesores (RM 119/08).

En la Carta Circular 01/2000 se puntualiza que “el trabajo metodológico es el conjunto de acciones que se desarrollan para lograr la preparación del personal docente, controlar su autosuperación y colectivamente elevar la calidad de la clase. Se diseña en cada escuela, en correspondencia con el diagnóstico realizado a cada docente. Su efectividad se controla mediante la participación directa de los dirigentes y metodólogos de la DPE, DME y UCP” (MINED, 2000: 2).

Al analizar todos estos conceptos se puede apreciar que existen elementos comunes necesarios para dirigir el trabajo metodológico en la escuela:

- Es una vía para elevar la calidad del proceso pedagógico.

- Son actividades sistemáticas, creadoras, intelectuales para la preparación de profesores a fin de garantizar el cumplimiento de las principales direcciones educativas.
- Contribuye a la superación de los profesores.
- Se utilizan en él vías científicas y de diagnóstico, lo que le confiere un carácter diferenciado.

Como resultado del estudio de estos documentos se ha llegado a la conclusión de que el trabajo metodológico se ha venido atemperando a las diferentes circunstancias y condiciones objetivas en que se prepara y desarrolla el personal que labora en la educación, en un contexto que exige un proceso educativo cada vez más complejo.

El contenido del trabajo metodológico comprende el estudio de la metodología a emplear en la labor educativa, la preparación de los profesores en el desarrollo de su labor, el conocimiento de las particularidades del desarrollo de los estudiantes, el adiestramiento para el uso de medios y equipos, la acertada dirección de la actividad cognoscitiva y de todos aquellos elementos dirigidos a la preparación de los profesores en el campo metodológico y político – ideológico para hacer de la enseñanza y educación un proceso activo, productivo y creador así como del empleo de procedimientos efectivos para controlar el proceso docente educativo.

Una concepción científica del trabajo metodológico permite caracterizarlo de la siguiente manera:

- Es una actividad científicamente planificada, que se concibe a partir de los resultados de los estudiantes, del control al proceso de enseñanza-aprendizaje, de la evaluación profesoral, del diagnóstico de las necesidades de capacitación del personal docente y de los objetivos estratégicos del centro y/o niveles de trabajo.
- Esta actividad presupone la autopreparación individual de los participantes, la demostración científica, el debate de las problemáticas objeto de estudio, el autocontrol y el control de la actividad.

- Normalmente se organiza en sistema, abarcando diferentes niveles de trabajo (Nacional, Provincial, Municipal, de Centro, departamentos, ciclos, grados, etc.) y diferentes tipos o formas de organización (reuniones y clases metodológicas, clases demostrativas, clases abiertas, preparación de la asignatura, entre otras).
- Las diferentes formas de trabajo metodológico son impartidas por directivos y profesores de mayor experiencia.
- Se caracteriza por ser creador, sin que llegue a la espontaneidad; no se ajusta a esquemas ni fórmulas rígidas que no permitan adaptarlo en momentos determinados a las necesidades que se presentan y a las características del personal al cual va dirigido. Se realiza a partir de los aportes que propicia la práctica pedagógica.
- De ello se deriva que el trabajo metodológico sea considerado la vía fundamental para concretar la manera de lograr decisivamente la elevación de la calidad de la educación; ya que es, a su vez, una forma cualitativamente superior de dirección educacional y de preparación del profesor, es la manifestación en el plano didáctico de una dirección estratégica.

La autora de la investigación considera necesario hacer referencia a algunas de las formas principales según lo que se aborda en la Resolución Ministerial 119/08, por su actualidad y vigencia, y que por demás son las que se utilizan en la presente investigación. Ellas son la reunión metodológica, clase metodológica, clase demostrativa, taller metodológico y visita de ayuda metodológica según lo que establece la Resolución 119.

La **reunión metodológica** es la forma de trabajo docente –metodológico dedicada al análisis, el debate y la adopción de decisiones acerca de temas vinculados al proceso pedagógico para su mejor desarrollo. Los acuerdos de las reuniones metodológicas pueden constituir líneas para otra forma de actividad metodológica. Con el claustro de profesores se realizan, al menos, dos reuniones metodológicas en el curso.

En este tipo de actividad se produce una comunicación directa y se promueve el debate para encontrar soluciones colectivas y consensuar el problema. Es efectiva para abordar aspectos del contenido y la metodología de los programas de las diferentes asignaturas y disciplinas, con el propósito de elevar el nivel científico-teórico y práctico-metodológico del personal docente. Constituye, a su vez, una forma práctica para el análisis de las experiencias obtenidas, así como los resultados en el control del proceso docente-educativo. En la misma manera se pueden utilizar para el balance metodológico semestral y anual según se ha planificado.

Se desarrollan directamente por los principales jefes en cada nivel. Es necesario una profunda preparación en el contenido a tratar y planificar adecuadamente el tiempo de duración a fin de que no decaiga la atención de los participantes. Se sugieren algunos temas para ser tratados en ella desde la Resolución Ministerial 85/99, los que mantienen vigencia según el análisis individual de cada colectivo. Entre ellos se señalan diagnóstico y dirección del aprendizaje, dificultades del aprendizaje de los estudiantes en una o varias asignaturas, efectividad del trabajo metodológico realizado, efectividad del trabajo ideológico y sus resultados, perfeccionamiento del trabajo docente-educativo durante la enseñanza de las asignaturas, las relaciones interdisciplinarias, planificación, desarrollo y control del trabajo independiente de los estudiantes, métodos más eficaces en el trabajo educativo, perfeccionamiento de los medios de enseñanza, planificación y organización de la evaluación del aprendizaje, análisis de resultados evaluativos de un corte, período, semestre o curso, funcionamiento del grado o del ciclo, atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, resultados de visitas y otras formas de control utilizadas.

La **clase metodológica** es la forma de trabajo docente-metodológico que, mediante la explicación, la demostración, la argumentación y el análisis, orienta al personal docente, sobre aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso pedagógico. La clase metodológica

puede tener carácter demostrativo o instructivo, y responde a los objetivos metodológicos previstos.

Este tipo de actividad permite presentar, explicar y valorar el tratamiento metodológico de una unidad del programa, en su totalidad o parcialmente, con vista a realizar las siguientes acciones:

- Preparar los objetivos de cada clase
- Seleccionar métodos procedimientos y medios de enseñanza.
- Diseñar la evaluación del aprendizaje que se utilizará en el desarrollo de los contenidos seleccionados.

La tarea esencial consiste en analizar y aplicar con los maestros y profesores en colectivos, las formas más adecuadas que se pueden emplear para lograr una buena calidad en el proceso docente educativo. Su finalidad es definir la concepción y enfoque científico, la intencionalidad política y el carácter formativo en general de una unidad o tema del programa, orientar el sistema de clases, así como los métodos y procedimientos más recomendables para su desarrollo, establecer los vínculos interdisciplinarios entre diversos contenidos, destacar aquellos que pueden presentar mayores dificultades para la comprensión de los alumnos en función del diagnóstico elaborado, definir los medios convenientes como soporte material de los métodos a utilizar, orientar las distintas formas de evaluación del aprendizaje a aplicar, siempre teniendo en cuenta el papel protagónico que juega el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se realiza, fundamentalmente, en los colectivos de ciclo, consejos de grado y colectivos de departamentos, aunque puede organizarse también en otros niveles de dirección y colectivos metodológicos, cuando sea necesario. Se lleva a cabo por los jefes de cada nivel de dirección, metodólogos integrales, responsables de asignaturas o de áreas de desarrollo o profesores de experiencia en el nivel y en la asignatura. La planificación de las clases metodológicas aparece en el plan de trabajo metodológico elaborado al principio de cada curso en cada una de las instancias correspondientes y se realizan como mínimo dos en el curso.

La clase metodológica no se realiza sobre un contenido tomado festinadamente o al azar, sino que esta niega a tener un verdadero valor metodológico cuando para su realización se seleccionan aquellas unidades del programa cuyo desarrollo es complejo y requiere de mayor cuidado o rigor en su preparación, o bien puede ofrecer dificultades a los alumnos para la adquisición de conocimientos y desarrollo de hábitos y habilidades.

Es bueno dejar sentado que la clase metodológica puede tratar de una unidad completa o de una parte de ella; lo importante es ilustrar con ejemplos los momentos o las partes fundamentales de algunas de las clases del sistema que se está analizando; y es aquí donde se sugiere los mejores métodos, procedimientos y los otros aspectos que forman parte del tratamiento metodológico.

La fundamentación se debe basar en la explicación en detalles del por qué se seleccionan esos métodos y procedimientos y no otros, cómo aplicarlos y las ventajas que reporta el uso de los mismos para el logro de los mejores resultados; porqué se proponen esos medios de enseñanza y no otros; cuáles se pueden crear en casos de que no existan, en qué momentos deben utilizarse y cómo usarlos adecuadamente. No debe olvidarse que el uso indiscriminado de los medios no favorece el mejor desarrollo de la clase.

Para la preparación de la clase metodológica debe elaborarse un plan general de la misma en la cual deben aparecer los siguientes aspectos:

- Profesor que la impartirá.
- Objetivos que se proponen cumplir con el desarrollo de la clase metodológica.
- Asignatura de que se trata.
- Total de horas-clases que tienen la unidad o grupos de clases que se seleccionan.
- Análisis del sistema de objetivos (educativos e instructivos) que se plantean en la unidad escogida.

- Esquemas de contenido de cada clase de la unidad seleccionada con sus correspondientes objetivos a cumplir, métodos, procedimientos, medios de enseñanza y técnicas de evaluación que se utilizarán en cada una de ellas.
- Bibliografía para uso del profesor y para uso del estudiante.

Del sistema de clase analizada en la clase metodológica se selecciona una para trabajarla de forma **demostrativa** frente al colectivo de profesores, donde se pondrá en práctica el tratamiento metodológico discutido para la unidad en su conjunto y se demuestra con un grupo de estudiantes cómo se comportan todas las proposiciones metodológicas elaboradas.

Su objetivo es ejemplificar cómo se realizan en la práctica las ideas expuestas durante la clase metodológica, es decir, materializar las formas científicas, pedagógicas, y metodológicas recomendadas. Cuando dentro del conjunto de clases se selecciona una para desarrollarla como demostrativa, es porque previamente se analizó con mayor exhaustividad y porque esta es, dentro del sistema, la de mayor complejidad e importancia.

Otro requisito importante es que esta actividad antecede al desarrollo del contenido con el resto de los estudiantes. Ello permite hacer el análisis posterior de la puesta en práctica de los métodos, procedimientos, medios y formas de control, y tomar, si fuere necesario, las decisiones de cambios o modificaciones.

Una idea válida en este tipo de clase es la utilización de una guía de observación para que los maestros se preparen para el posterior análisis que se realiza al terminar la clase.

Clase abierta

Completa el ciclo de los procedimientos utilizados en el desarrollo de la preparación metodológica, se expresa en un ciclo por la estrecha relación que debe existir entre la clase abierta, la demostrativa y la metodológica, aunque no siempre sea necesario el uso de estas tres formas en relación al tratamiento de una unidad en específico.

Al realizar la observación de la clase, el colectivo orienta sus acciones al objetivo que se propuso comprobar en el plan metodológico y que han sido atendidos en las reuniones y clases metodológicas. En el análisis y discusión de la clase abierta se valora el cumplimiento de cada una de sus partes fundamentales, centrando las valoraciones en los logros y las insuficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales generalizaciones.

Para la organización de la clase abierta se debe tener presente su ubicación en el plan de preparación metodológica del período o la etapa y el horario en que se ofrecerá, de modo que permita la mayor participación por parte de los profesores y maestros. Es conveniente aclarar que este horario no debe ser distinto al previsto en el horario general del centro para estas asignaturas y su duración es la normal para un turno de clase.

Esta actividad comprende tres pasos importantes:

- Preparación de los profesores.
- Ejecución.
- Análisis.

En la preparación de los profesores se entregará con anticipación el plan de clase con todos los detalles, el programa, las orientaciones metodológicas y las bibliografías necesarias, además de los métodos y procedimiento que serán utilizados en la clase. La ejecución de la actividad debe hacerla un maestro seleccionado dentro del colectivo, cuyos resultados del trabajo constituyen un logro en el proceso docente educativo y su experiencia pueda hacer un aporte eficaz a la preparación para el resto de los maestros.

El análisis debe partir como es costumbre, del autoanálisis que realiza el maestro que la desarrolló y luego se entraría a discutir con el colectivo que la observó debe producirse un debate profundo, buscando las respuestas de los objetivos de la clase, la correspondencia con lo planteado en el plan de la clase y las actividades realizadas, haciendo las recomendaciones de acuerdo a los aspectos positivos y negativos que puedan servir para el resto de los maestros. Puede utilizarse una guía de observación que conduzca el debate.

El **taller metodológico** es la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriban a conclusiones generalizadas.

Estas actividades partirán de un diagnóstico inicial y culminarán con una evaluación de la preparación alcanzada, todo lo que contribuirá al desempeño de los maestros en función de lograr una comunicación educativa adecuada.

Según Añorga (1995) el taller es una forma de educación avanzada donde se construye colectivamente el conocimiento con una metodología participativa didáctica, coherente, tolerante frente a las diferencias, donde las decisiones y conclusiones se toman mediante mecanismos colectivos, y donde las ideas comunes se tienen en cuenta.

En el taller participan un número ilimitado de personas que realizan en forma colectiva y participativa un trabajo activo, creativo, concreto, puntual y sistemático, mediante el aporte e intercambio de experiencias, discusiones, consensos y demás actitudes creativas, que ayudan a generar puntos de vista y soluciones nuevas y alternativas a problemas dados.

La finalidad de un taller es que los participantes, de acuerdo con sus necesidades logren apropiarse de los aprendizajes como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Para alcanzar esto se requiere que un grupo de personas se responsabilicen de organizar, conducir y moderar la sesiones de preparación, de tal manera que ayude y oriente al grupo de participantes a conseguir los objetivos del aprendizaje.

Estos talleres no son una vía de dirección única, sino un proceso de aprendizaje mutuo y de retroalimentación. Los procedimientos, la metodología y las herramientas que se utilicen deben responder a la atención de las necesidades del docente, propiciando la participación como el proceso que motive y desarrolle la capacidad de aprender.

La estructura del taller depende del objetivo que se persiga, debe tener una guía flexible y posee diferentes momentos:

1. La convocatoria: Se le da a conocer al participante la claridad del objetivo que se persigue para lograr la participación activa y productiva, mediante preguntas, problemas a resolver de forma previa al taller que sirvan como punto de partida.
2. El diseño: Garantiza la lógica de la actividad, se utiliza para lograr los objetivos trazados, no solo el contenido sino los aspectos dinámicos del proceso y de los participantes.
3. La realización: Se parte de la problemática del tema y de las experiencias más cercanas a los participantes.
4. Evaluación: Resultados logrados con la impartición del taller.

En la práctica existen diferentes tipos de talleres, los cuales están en correspondencia con el área al cual se dirigen. Están los talleres de la práctica educativa (vinculado con el componente laboral), taller investigativo (vinculado al componente investigativo), talleres pedagógicos (integración de conocimientos, práctica profesional e investigativo), talleres profesionales (vinculados al componente académico). Puede ser para la integración teórico-práctica en una asignatura o de una disciplina, taller Pedagógico(es la forma de organización en una carrera o institución así como el taller científico metodológico).

Se puede concluir que los distintos momentos del desarrollo del trabajo metodológico y las vías para su concreción sintetizados en el presente epígrafe sirven de fundamento a las actividades metodológicas propuestas ya que permiten distinguir el importante lugar que ha ocupado históricamente el trabajo metodológico en la dirección de la labor docente en el Sistema Nacional de Educación y facilitan la comprensión del trabajo metodológico como una vía esencial de preparación de metodólogos, directivos y profesores, con énfasis en este último por su papel dentro del proceso de enseñanza aprendizaje,

fundamentalmente, en este caso a los del nivel secundario para la atención a estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico .

1.2 Fundamentos teóricos acerca de la atención integral de los estudiantes con Retardo en el Desarrollo Psíquico desde la Secundaria Básica.

En la actualidad se aprecia un crecimiento de la conciencia social alrededor de los estudiantes con necesidades educativas especiales en aras de lograr mejores niveles de educación y atención general, la cual se ha visto favorecida por la prioridad que la máxima dirección del gobierno cubano le presta a la educación de las nuevas generaciones incluidos aquellos estudiantes, adolescentes y jóvenes que necesitan de la utilización de recursos adicionales a los que comúnmente emplea el profesor. Lo anterior da muestras de justicia social e igualdad para todos en el sistema educativo; lo cual queda claro cuando el compañero Fidel expresa “el socialismo no se puede desentender ni de uno solo de sus hijos, ni de uno solo de sus niños, ni de uno solo de sus jóvenes”. (Castro, F., 1975).

Dentro de este término se incluyen aquellos por déficits sensoriales, motores, verbales, intelectuales o aquellas determinadas por dificultades o carencias en el entorno familiar y/o social. En esta categoría se incluyen también los niños superdotados o con altos rendimientos escolares, no obstante la presente investigación centra su atención en las relacionadas con desviaciones cualitativas en el desarrollo intelectual, específicamente los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Al abordar las particularidades de la atención integral a estos estudiantes es fundamental partir, en primer orden, de la comprensión e interpretación de los postulados de Vigotsky en relación a los niños con desviaciones en el desarrollo. Estos son: la comprensión del carácter bilateral de las consecuencias del defecto, coherente con la concepción del trabajo correctivo compensatorio; la investigación acerca de la estructura del defecto; el determinismo social del desarrollo psíquico y la teoría acerca de la zona de desarrollo próximo y la situación social del desarrollo.

El carácter bilateral de las consecuencias del defecto, coherente con la concepción del trabajo correctivo compensatorio constituyen el secreto en la labor pedagógica correctiva con estudiantes que presentan retardo en el desarrollo psíquico, al considerar, según estudios e investigaciones realizadas por Vigostky, que: “La influencia del defecto siempre es doble y contradictoria: por una parte, el defecto debilita el organismo, arruina su actividad, es una minusvalía; por otra, porque precisamente el defecto dificulta y altera la actividad del organismo, este sirve de estímulo para el desarrollo elevado de las otras funciones y lo incita a realizar una actividad intensificada, la cual podría compensar las deficiencias y vencer las dificultades” (Vigostky, 1989:160).

Esta idea es de gran valor y encierra un profundo optimismo para los profesores que trabajan con estos estudiantes; a la vez que constituye el sustento del trabajo correctivo compensatorio que se lleva a cabo con ellos, visto como el sistema de actividades pedagógicas dirigidas a la estimulación y cristalización de las potencialidades con vista al tránsito a la escuela de Enseñanza General.

La consideración de la estructura del defecto “como enfoque organizador que nos oriente en su estudio, análisis y atención”, según Bell, tiene una enorme importancia pedagógica y está estrechamente relacionado con la tarea práctica que tiene ante sí la escuela que acoge a estos estudiantes a partir de conocer cuál de las particularidades es la primaria, la secundaria, la terciaria, etc. Solo sobre esta base en el contexto educativo se podrá definir el tipo de atención educativa especial que presenta el niño, para en correspondencia con ella; determinar, organizar y controlar el sistema de influencias educativas. (Bell, R., 1996:23).

Por otra parte la concepción acerca del determinismo social del desarrollo psíquico, expresada magistralmente en la ley genética fundamental del desarrollo de la psiquis humana: “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena en dos planos: primeramente en el social y posteriormente en el psicológico; como categoría intersíquica entre las personas y como categoría

intrapésica en el interior del niño” (Vigostky, 1987:145); y los postulados que tributan a esta ley, tales como: la dependencia del desarrollo psíquico del carácter y contenido de la enseñanza, el diagnóstico del desarrollo infantil, la teoría acerca de la zona de desarrollo próximo, la concepción sistémica del desarrollo psíquico, la teoría de la actividad y la teoría de la formación de la acción mental por etapas, constituyen el sostén teórico de la práctica pedagógica con escolares portadores de necesidades educativas especiales. No obstante las experiencias en el trabajo pedagógico reconocen la necesidad de asumirlos y aplicarlos con sistematicidad, intencionalidad y direccionalidad en el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes.

La dependencia del desarrollo psíquico del carácter y contenido de la enseñanza constituye una postura de incuestionable utilidad para la pedagogía especial, pues consiste en lograr una adecuada estructuración y desarrollo de la práctica educativa sobre la base de las necesidades y potencialidades del sujeto en cada momento, y se instrumenta sobre lo que se ha adquirido, pero esencialmente sobre lo que debe adquirir, o sea se proyecta hacia el futuro convirtiéndose en la fuente real que guía y conduce el desarrollo psíquico y permite corregir y/o compensar las necesidades que genera un desarrollo biopsicológico alterado. Esto exige de un correcto diagnóstico del escolar y su entorno, que sustente el diseño y aplicación de estrategias de intervención que promuevan un aprendizaje exitoso y evitarles así, experiencias de fracaso y hacer más científica y eficiente la respuesta educativa por parte del profesor.

En consonancia con ello se concibe el diagnóstico como un proceso de toma de decisiones concebidas sobre la base del análisis y la valoración de un cúmulo de información conscientemente recopilada y cuyo objetivo es diseñar un programa de intervención que satisfaga las necesidades específicas sociales y académicas del sujeto. El conjunto inicial de decisiones posee un carácter tentativo y se va modificando en el proceso de intervención, en la medida en que se revelan nuevos hallazgos, a través del seguimiento continuo y la evaluación de la eficacia del

programa inicialmente concebido y paulatinamente enriquecido, rectificado, y perfeccionado en el propio proceso de su ejecución.

Este proceso de diagnóstico psicopedagógico la educación especial lo desarrolla a partir de lo que ha dado en llamar algoritmo contemporáneo para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales, que en este caso específico se refiere a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico. El diseño de una respuesta pedagógica requiere el cumplimiento de un algoritmo necesario que incluye las etapas y acciones que se describen a continuación:

- Caracterización (identificar necesidades y potencialidades).
- Diseño de la respuesta pedagógica (determinar las ayudas, apoyos, recursos, modalidades de atención, e incluye las adaptaciones de acceso y curriculares).
- Implementación de la respuesta pedagógica.
- Evaluación y control de la respuesta pedagógica (de no lograrse la satisfacción de las necesidades, se inicia el algoritmo).

La satisfacción de las necesidades educativas especiales requiere de la utilización de recursos especiales, distintos y extraordinarios, por lo que un enfoque psicopedagógico y curricular, de estudiantes con estas necesidades, requiere al menos recopilar una información básica, mediante entrevistas, encuestas, observaciones, pruebas pedagógicas y análisis del proceso y producto de la actividad. Todo lo anterior exige la elaboración de instrumentos para asegurar la objetividad y homogeneidad en el tipo de información que se obtiene.

En la experiencia cubana, en los meses de septiembre y octubre debe realizarse la caracterización de todos los estudiantes tomando en consideración los aspectos siguientes:

- Datos generales del menor.

- Lo biológico (enfermedades, trastornos, alteraciones, deficiencias, discapacidades que inciden en el desarrollo, el aprendizaje y la adaptación escolar y social).
- Competencia curricular (estado de los conocimientos, habilidades, hábitos y capacidades en las diferentes asignaturas, con énfasis en las priorizadas, identificando lo que hace solo y con ayuda, precisando el tipo de ayuda en cada área o campo de la asignatura. Señalar en los casos necesarios los objetivos curriculares que debía dominar y no domina y/o el rendimiento por encima de las exigencias del currículo).
- Estilo de aprendizaje (cómo aprende, orientación en la tarea, capacidad para el aprendizaje, actitud ante el éxito y el fracaso, cómo solicita, utiliza, transfiere y ofrece la ayuda, nivel de autonomía, creatividad, iniciativa, vías que utiliza, alternativas que emplea, características de la orientación, ejecución y control, rasgos de la atención y de la capacidad de trabajo, motivos, intereses, inclinaciones, ritmo de aprendizaje, preferencia ante los diferentes agrupamientos, actitud ante el reforzamiento y los resultados de las evaluaciones, uso de estrategias para el aprendizaje, autovaloración, nivel de socialización).
- Contexto escolar (aula e institución, organización escolar, estado constructivo, iluminación, ventilación, ornamentación, estilo de enseñanza de los docentes, relaciones interpersonales entre los estudiantes, docentes y directivos, etc. Identificar todos los aspectos que influyan positiva o negativamente en el desarrollo y aprendizaje del escolar).
- Contexto socio-familiar (tipología familiar, comportamiento social, político y moral, funciones biológica-social y educativa).
- Contexto comunitario (características físicas, demográficas, antecedentes históricos, desarrollo económico, cultural, recreativo y deportivo, así como los aspectos políticos y sociales más relevantes del consejo popular).

Lo relacionado con las potencialidades queda expresado a lo largo de la caracterización, si se cumple el enfoque positivo, se describe el nivel de competencia curricular, se precisan los intereses, motivos, inclinaciones,

aptitudes, rasgos positivos de la personalidad, la familia y los diferentes contextos entre otros aspectos relevantes.

La identificación de necesidades y potencialidades, está relacionada con las ideas básicas de L. S. Vigostky, en su concepción Socio-Histórico-Cultural, del desarrollo. Este psicólogo abordó la necesidad de determinar los rasgos nucleares y la estructura del defecto en cada desviación del desarrollo, así como elaboró su teoría sobre la compensación, -enfaticando en lo valioso que resulta captar en cada caso, que es lo conservado o menos dañado. Planteó, además, el principio genético (historia del desarrollo del individuo para entender su dinámica, variaciones y relación causa-efecto) y el determinismo social a partir de la unidad y relación dialéctica entre lo biológico y lo social. (Vigostky. L.S., 1989: 54).

Por su parte el diseño de la estrategia de intervención está formada por un sistema de acciones dirigidas hacia un objetivo (potenciar, modificar, cambiar, reorganizar el desarrollo). Dichas acciones tienen un carácter extraordinario (ayuda extra de tipo educativa, psicológica, médica o de otro tipo), pues responde a los principios de: individualización y personalización de la respuesta pedagógica, desde la perspectiva de las necesidades y potencialidades. Su contenido está formado por los recursos, apoyos y ayudas que demanda cada individuo para alcanzar su máximo desarrollo.

Del estudio abordado anteriormente se debe incorporar al proceso de diagnóstico todos los factores vinculados al sistema de influencias educativas, lo cual favorece la toma de decisiones colegiadas con relación a los recursos, apoyos y ayudas para cultivar y fortalecer las potencialidades y lograr su tránsito a la escuela general, que es el objetivo básico de su atención.

Por otra parte resulta evidente hacer referencia en la vía fundamental para lograrlo, que en específico se refiere a la aplicación de las adecuaciones curriculares. Un acercamiento teórico al tema permite abordar que un currículo abierto ofrece la posibilidad de adaptaciones de distinto grado para ajustar e

individualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las diferentes capacidades, ritmos, intereses y necesidades del estudiantado al que va dirigido. Cualquier estudiante puede requerir, en un momento determinado, de ajustes o adaptaciones curriculares para acceder a los aprendizajes considerados básicos por la administración educativa y/o para compensar sus dificultades.

La respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes no hay que buscarla fuera del currículo ordinario, sino que habrá que ajustar éste para compensar las dificultades de aprendizaje de cada alumno e incluir las adecuaciones educativas precisas en el marco menos restrictivo posible.

En efecto las adaptaciones curriculares constituyen un recurso relevante en la atención pedagógica personalizada a los estudiantes, estas se derivan y deciden a partir del diagnóstico psicopedagógico en la búsqueda de la respuesta educativa a las necesidades individuales. En este sentido las adaptaciones curriculares se entienden “como una estrategia de individualización de la enseñanza por cuanto son modificaciones que se realizan en el currículo para atender las diferencias individuales de los alumnos”. (Cobas Ochoa, 2008:2).

Según los tipos de modificaciones a realizar pueden ser significativas, no significativas y de acceso al currículo. Las adaptaciones significativas se refieren a modificaciones substanciales que se realizan desde la programación de los elementos del currículo: objetivos y contenidos. Son por tanto medidas de carácter extraordinario. Por su parte las adaptaciones no significativas se refieren a aquellas modificaciones que no implican un alejamiento sustancial de la programación curricular prevista para el grupo. Son las acciones habituales que lleva a cabo el maestro para dar respuesta a las necesidades individuales de los alumnos.

Por su parte las adaptaciones de acceso al currículo suponen modificaciones o apoyos que permiten al estudiante, portador de determinados grados de desventajas en su desarrollo, tener acceso con mayor facilidad a la institución escolar, a los programas de estudio o a otros materiales escolares. Se destacan

como condiciones fundamentales del proceso de adaptación curricular: partir del currículo ordinario, considerar la valoración amplia del alumno y del contexto, tender a efectuar adaptaciones lo menos significativas posible y adaptar con un criterio de realidad y de éxito.

Compensar las dificultades de aprendizaje de los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico implica efectuar ajustes o modificaciones en la propuesta curricular ordinaria, las que deben ser, en sentido general no significativas, lo que será abordado más adelante. El objetivo ha de ser atender a las necesidades específicas e individuales de los estudiantes, a sus capacidades, intereses y motivaciones a través de las medidas de adaptación y diversificación curricular, que debe estar vinculado al proceso general de concreción y desarrollo del currículo a través de los progresivos niveles de adecuación curricular, lo que permite resolver determinados problemas de aprendizaje.

Las adaptaciones curriculares tienen una doble vertiente; afectan a los elementos curriculares básicos (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación) y a los elementos de acceso que facilitan su puesta en práctica (elementos personales, materiales y organizativos). No pueden tener sólo un carácter individual, sino que deben abarcar ámbitos más amplios: centro, aula e individual.

Las características y condiciones fundamentales del proceso de adaptación curricular son:

- Partir del currículo ordinario.
- Partir de la valoración amplia de los estudiantes y del contexto.
- Tender a efectuar adaptaciones lo menos significativas que sea posible.
- Adaptar con un criterio de realidad y de éxito.
- Revisar su adecuación a las necesidades del estudiante.
- Las adaptaciones curriculares se deberán reflejar por escrito en el Expediente Acumulativo del Escolar precisando el tipo, los aspectos que

abarca, el tiempo u otros aspectos de interés. La evaluación debe acompañar en todo momento el proceso de adaptación curricular.

Por su parte las adaptaciones de acceso al currículo suponen la modificación o provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar que el alumnado con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario o, en su caso, el currículo adaptado.

Hacen referencia a las modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodologías, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales. Dichas modificaciones pueden suponer la matización, priorización, inclusión o eliminación de determinados elementos curriculares.

Las adaptaciones curriculares no significativas son las modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos del aula o del ciclo para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial. Suponen, sobre todo, diferencias respecto a los planteamientos curriculares establecidos por el centro para todos los estudiantes, pero no implican eliminaciones en los aprendizajes considerados básicos o esenciales del currículo oficial.

Las adaptaciones curriculares no significativas puede precisarlas cualquier estudiante. Precisamente, el profesor es quien las realiza para que todos puedan conseguir las capacidades expresadas en el currículo oficial o desarrollar sus capacidades individuales. Son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen, desde esta perspectiva, las acciones que debería realizar todo profesor en el ejercicio responsable de su profesión.

Las modificaciones que se realizan desde la programación, previa caracterización psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescriptos

del currículo oficial, por modificar objetivos, contenidos básicos y criterios de evaluación. Pueden llevarse a cabo en todos o en algunos elementos del currículo, debiendo procederse desde los menos significativos, como la metodología, los tiempos, las actividades, los agrupamientos, etc., hasta llegar a los prescritos, constituyen las denominadas adaptaciones curriculares significativas.

Resulta importante, que todos estos elementos señalados no son válidos solamente para las escuelas especiales, pues el resto de las escuelas también tienen la responsabilidad de brindar atención a los estudiantes con este tipo de necesidades.

En este aspecto la Secundaria Básica, también resulta el escenario propicio para ofrecer la atención de estos estudiantes, considerando en primera instancia la aplicación del currículo ordinario y del mismo programa de estudio, solo con las adecuaciones correspondientes a las que se hacía referencia en los párrafos anteriores. Desde esta comprensión resulta evidente la necesidad de un personal preparado que continúe las acciones de la secundaria básica en virtud de su desarrollo potenciador e individual.

1.3 Consideraciones generales en torno a las desviaciones en el desarrollo intelectual y sus especificidades en los estudiantes con diagnóstico de Retardo en el Desarrollo Psíquico.

Siendo consecuente con la teoría Socio Histórico Cultural de Vigotsky y sus principales postulados, la enseñanza guía y conduce el desarrollo psíquico. Esta desarrolla un papel cardinal en el desarrollo general de cualquier ser humano, el cual se produce bajo la influencia de fenómenos naturales y sociales, de acuerdo con leyes definidas. De manera particular el análisis científico del desarrollo intelectual y de las desviaciones que en él se producen, así como las necesidades que éste genera no pueden desvincularse de un concepto amplio de desarrollo.

Un análisis en torno al término favorece a sinónimos de adelanto, aumento, amplificación, propagación, expansión, crecimiento, incremento, desenvolvimiento y progreso. En esencia, está ligado a cambio y transformación, asociado, además al nivel alcanzado en relación con determinados momentos y etapas de la vida de los seres humanos.

Los procesos del desarrollo intelectual que ocurren a lo largo de la vida, añadido a los diferentes mecanismos que intervienen en su transformación están asociados a la comprensión de la diversidad en el desarrollo intelectual de los estudiantes, el carácter heterogéneo de sus desviaciones y las necesidades educativas especiales que presentan las personas portadoras de las mismas.

Aunque el término desviaciones en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual tradicionalmente ha estado vinculado a las insuficiencias de los estudiantes en el sentido genérico la desviación es considerada como aquello que difiere de lo que es considerado en los límites de la norma, de ahí que ante la complejidad semántica que se presenta en la actualidad se ha tratado de generalizar. (Guerra Iglesias, S., 2007: 2).

La apertura de un debate serio y riguroso acerca de la denominación que más conviene para la integración socio – educativa y laboral de estas personas constituye una preocupación de especialistas que se acercan a este problema desde diversas disciplinas y está matizado por un importante análisis crítico. Denominaciones como desviaciones en el desarrollo intelectual, necesidades educativas especiales relacionadas con el desarrollo intelectual o con la cognición, discapacidad intelectual, características especiales en el desarrollo intelectual se utilizan indistintamente para designar a un grupo de personas muy amplio y heterogéneo en su etiología, clasificación, características, manifestaciones comportamentales, necesidades y potencialidades, grupos que generalmente se han estudiado por su complejidad desde otras denominaciones no menos polémicas pero si más acotadoras y tradicionales que mantienen su vigencia como

son retraso mental, dificultades en el aprendizaje, retardo en el desarrollo psíquico y escolares talentos.

Por otra parte, el desarrollo intelectual en los estudiantes y sus desviaciones ha sido abordado por filósofos, sociólogos, profesionales de la medicina, psicólogos y pedagogos por lo que se cuenta con formulaciones teóricas acerca del tema. Un acercamiento al significado filosófico permite distinguir que los presupuestos para la concepción del desarrollo en sentido general que son aplicables al proceso de desarrollo humano y de su dimensión intelectual en particular al considerar al ser humano como un todo.

Los criterios sobre el determinismo hereditario en el desarrollo intelectual encontraron, a través de la historia críticas como las de Carlos Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895), quienes demostraron el papel del trabajo, la educación y la vida en sociedad en la evolución humana y, sobre todo, en el desarrollo de sus capacidades. Estos importantes aspectos que aporta el Materialismo Dialéctico e Histórico tienen una expresión concreta en el desarrollo del intelecto humano y se hacen evidentes en su naturaleza histórico – social, la relación dialéctica entre lo interno y lo externo, lo biológico y lo social y el papel de la actividad en su desarrollo, así como la interacción sujeto – objeto, lo que permite una mejor comprensión respecto a las capacidades humanas, desde una concepción del hombre integradora.

Se reconoce, entonces que los estudiantes con desviaciones en el desarrollo intelectual poseen capacidades para educarse, por lo que resulta de gran importancia saber cuáles son sus potencialidades y limitaciones para penetrar en los mecanismos que poseen dadas sus características , y contribuir a su formación integral con una respuesta educativa ajustada a sus necesidades educativas especiales dadas las demandas de su propio desarrollo y las particularidades de su entorno, en aras de cumplir con los fines de su educación desde una aplicación consecuente del binomio unidad-diversidad.

En el plano sociológico es imposible concebir la sociedad sin tener en cuenta el desarrollo humano, se convierte en el fundamento central y propósito último de la sociedad. Para que el hombre se desarrolle en todos los sentidos se requiere de determinadas condiciones en los diferentes contextos sociales en los que participa.

En consecuencia, la sociedad cubana, que tiene entre sus metas más preciadas el logro de una cultura general integral y una educación de calidad para todos en condiciones de equidad y justicia, concibe el desarrollo del hombre desde diferentes ámbitos y contextos (escolar, familiar y comunitario) por tanto, la educación y formación de personas desarrolladas y preparadas para asumir las más diversas tareas es un gran desafío que enfrenta con inteligencia.

Una visión totalizadora del mejoramiento de la calidad de vida de la población cubana en todos los sentidos ha permitido adentrarse en las necesidades reales, objetivas y sentidas del desarrollo humano, lo que se refleja en la enorme preocupación por las personas con determinada discapacidad, lo que alcanza particulares niveles de concreción en el estudio de las condiciones educativas escolares para la educación de los escolares con desviaciones en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual que requiere tener en cuenta, las exigencias y las condiciones sociales en las cuales transcurre el proceso educativo de la escuela básica y especial en la actualidad para poder comprender cómo se sustenta este proceso desde el prisma de lo biológico, lo psicológico y lo pedagógico.

El ser humano cambia como resultado de la maduración biológica y de las experiencias cognitivo – emocionales y vivenciales que se derivan de su interacción con el medio. La comprensión del desarrollo teniendo en cuenta la dinámica interactiva entre las influencias biológicas y sociales se desprende de la potencialidad del cambio y la relativa plasticidad del desarrollo humano, de ahí que resulte necesario recurrir a la relación entre un sistema de ciencias como la Biología, las Neurociencias en general, la Genética, entre otras que estudian los fenómenos del desarrollo desde un enfoque centrado en la naturaleza del hombre

y sus peculiaridades anatómico – fisiológicas y neurológicas , unido al análisis psicológico del desarrollo de la personalidad en determinadas condiciones educativas.

El estudio de la actividad intelectual y su desarrollo requiere detenerse en los aspectos biológicos relacionados con el desarrollo físico en general, además del conocimiento del cerebro, su estructura y funcionamiento que son esenciales para comprender su papel en la formación, curso, alteración, rehabilitación y restablecimiento de la actividad intelectual.

Sin lo anterior sería imposible analizar cuestiones esenciales como la prevención y la estimulación del desarrollo desde las etapas más tempranas en estos niños con determinados signos o indicadores de un diagnóstico presuntivo e incluso nosológico de desviaciones en el desarrollo intelectual, así como para el enfoque multidisciplinario de su estudio y educación.

Es por ello que la actividad intelectual constituye el nivel más alto de organización de la esfera psíquica, edificada sobre la base de las funciones psíquicas superiores que son su condición. Compartir este enfoque teórico - metodológico acerca de la actividad intelectual y su desarrollo es una condición previa para el análisis comparativo sobre como procesan la información los escolares con desviaciones en el desarrollo intelectual objeto de estudio, solucionan las tareas que se le plantean, actualizan sus conocimientos, cómo se da la relación sentido – significado y bajo qué condiciones se debe producir su movilización cognitiva, afectiva y actitudinal.

Una aproximación a las dificultades en el aprendizaje en torno al retardo al desarrollo psíquico en Cuba permite abordar un poco de historia la que tiene algo más de doscientos años, sus orígenes se remontan al 1800. En sus inicios los expertos utilizaron nombres muy confusos para referirse a este tipo de niños, tales como, lesión cerebral, dislexia, disfunción cerebral mínima, entre otros, hasta que en 1962, Samuel Kirk, utiliza por primera vez el nombre de “dificultades en el aprendizaje”, para denominar a los que presentaban dificultades para el

aprendizaje de la lectura. Esta propuesta con un enfoque educativo rápidamente alcanzó consenso.

En 1963 un grupo de padres en Chicago, convocó a expertos de diferentes disciplinas relacionadas con esta problemática, buscando una explicación para la situación de sus hijos y organizarse para exigir fondos para la atención educativa, puesto que no se contemplaba dentro de la Educación Especial. Este año pasó a considerarse, como la fundación oficial del campo de las dificultades en el aprendizaje. Desde 1990 este campo ha sufrido un cambio cualitativo, por las aportaciones de las investigaciones y enfoques, en el área de la prevención, el diagnóstico y la intervención.

Según Guerra (2007) en la bibliografía existen cuatro enfoques sobre esta problemática:

Enfoque pedagógico. Difundido en la mayoría de los países capitalistas y se agrupan bajo esta categoría todos aquellos que presentan dificultades de aprendizaje por diferentes causas, desde lesiones en el sistema nervioso central, hasta el abandono pedagógico.

Enfoque social y cultural. Se consideran las dificultades de aprendizaje como consecuencias de desfavorables condiciones de vida y educación. Desde esta perspectiva se trabaja en Inglaterra y Estados Unidos.

Enfoque Psicológico. Postura de los defectólogos de la antigua República Democrática Alemana (RDA), los consideran como niños y niñas con trastornos de la conducta, pues el estudio lo conciben como actividad rectora para determinada edad.

Enfoque clínico. Concepción elaborada por A. Strauss y L. Lehtiner, las dificultades de aprendizaje son consecuencias de lesiones orgánicas residuales relativamente mínimas en el cerebro, en las etapas tempranas del desarrollo del menor.

Una aproximación a la teoría del tema aporta un análisis de diversos criterios presentes en las definiciones de dificultades en el aprendizaje, tales como: bajo rendimiento, etiología de disfunción del SNC, procesos implicados, problemas presentes durante el ciclo vital, del lenguaje hablado, académicos, conceptuales, otras condiciones como posible dificultad de aprendizaje, coexistencia, exclusión o ausencia de otros elementos superpuestos.

Consideraba, a su vez, que las dificultades en el aprendizaje son un término genérico que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos debidos a disfunciones en el sistema nervioso central sea de forma identificable o inferida. Tales trastornos pueden manifestarse por retrasos en el desarrollo precoz y/o dificultades en alguna de las siguientes áreas: atención, memoria, razonamiento, coordinación comunicación, lectura, escritura, deletreo, cálculo, competencia social y maduración emocional.

Las dificultades del aprendizaje se clasifican por la comunidad científica en generalizadas o específicas. La denominación de dificultades del aprendizaje ha sido seguida en la mayoría de los países del mundo con Estados Unidos y Canadá al frente, sin embargo del otro lado del Atlántico en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y Alemania al debatir la problemática de las dificultades generalizadas de aprendizaje, asumieron el término retardo en el desarrollo psíquico.

Estas contradicciones entre occidente y el antiguo campo socialista provocaron la falta de consenso en cuanto al uso del término dificultades en el aprendizaje o retardo en el desarrollo psíquico para designar a esta categoría. En Cuba, a este tipo de limitación se le ha dado el nombre de retardo en el desarrollo psíquico en correspondencia con la concepción histórico cultural cuyo grado de certidumbre ha resultado útil para el diagnóstico, la intervención educativa y la práctica escolar.

El retardo en el desarrollo psíquico según Torres (1990) es definido como: "...una de las variante del trastorno en el curso normal del desarrollo psíquico en los niños, caracterizado por un ritmo lento de la formación de las esferas cognitivas y

emotiva-volitiva, las que quedan temporalmente en etapas etáreas más tempranas.

Según lo expresado hasta estos momentos es de destacar el carácter temporal o transitorio del retardo, lo que avala la perspectiva optimista y el reto que en la práctica pedagógica tiene la escuela y la pedagogía. Queda así demostrado que los estudiantes con estas características, de conjunto con la familia y la comunidad, pueden recibir influencia “lo más normalizadota posible”, bajo las exigencias de la interrelación dialéctica entre lo biológico y lo social, lo afectivo y lo cognitivo, la enseñanza y el desarrollo.

Otro aspecto que se interpreta en el análisis de estos conceptos es que la incidencia en el desarrollo depende del carácter del daño, el tiempo en que ocurre, la etiopatogenia, las características del individuo y la influencia de los factores sociales. Otra arista lo es sin dudas, la relación causal e interdependencia entre lo cognitivo y lo afectivo, la lentificación de la actividad cognoscitiva tiene un carácter primario, respecto a la inmadurez de la esfera afectivo volitiva, sin embargo, en el mejoramiento de la primera, influye la elevación de la autoestima, la autoconfianza y la autovaloración.

La desatención de la esfera afectiva puede ocasionar la aparición de trastornos terciarios en la personalidad. La noción de L. S. Vigotsky (1989), de que la enseñanza produce el desarrollo y el postulado de zona de desarrollo próximo son vitales en este análisis, pues la reversibilidad, la temporalidad del retardo, depende en gran medida, de la influencia desarrolladora de la enseñanza, por eso, estos alumnos deben aprender en condiciones educativas favorables.

En esencia, los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico se caracterizan por: la incapacidad para seguir el ritmo de los estudios que plantea la escuela regular, el insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos, la inmadurez en la esfera afectiva-volitiva, disfunciones en el sistema nervioso central, condiciones desfavorables de vida y educación, capacidad potencial de aprendizaje que los

acerca a los escolares que aprenden sin dificultad y los separa de los retrasados mentales.

Visto así significa que los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico poseen un cuadro clínico donde se destacan la inmadurez o lentificación en los procesos psíquicos; se le reconoce la capacidad potencial de aprendizaje; la asimilación de la ayuda y la posibilidad de transferirla; elevada dependencia cognitiva; tendencia a la fatigabilidad lo que genera una insuficiente capacidad de trabajo; predominio de los intereses lúdicos sobre los cognoscitivos; inmadurez afectivo-volitiva, inestabilidad en las relaciones Interpersonales, infantilismo emocional y bajo nivel de motivación en la actividad docente.

De lo anterior se deduce que los profesores para ofrecer una atención de calidad a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico deben tener en cuenta algunos aspectos didácticos que la garanticen. Entre ellos se destacan:

- Presentación de cada contenido y la utilización de métodos que activen el pensamiento y el aprendizaje, de manera que realicen diversas actividades prácticas.
- Debe velar por la asimilación de los contenidos de cada asignatura.
- La asignación de tareas de forma gradual y sistemática, tanto de la vida diaria como el contenido de las asignaturas, con el objetivo de que el alumno la realice con relativa independencia.
- El vocabulario utilizado debe ser preciso y ajustado a la realidad.
- La repetición sistemática, la aplicación y ejercitación de lo aprendido para su generalización y consolidación más compleja.
- Informar con suficiente tiempo los temas de las próximas clases, haciendo sistemático la comprobación de las condiciones previas para cada contenido.

Por todo lo antes expuesto le corresponde al profesor como profesional capacitado y con más preparación dentro del sistema de influencias educativas, llevar a cabo su interacción directa con los educandos de forma

que propicie los objetivos propuestos en la presente investigación y como tal debe poseer la preparación requerida a partir de la complejidad del desarrollo de la personalidad de los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Las reflexiones y valoraciones realizadas a partir de la revisión bibliográfica permitieron a la autora realizar algunas reflexiones preliminares, las que a su vez constituyen los núcleos teóricos que justifican la preparación de los profesores para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico. Ellas son:

1. Las leyes y categorías del materialismo dialéctico e histórico son aplicables en la explicación de los distintos contenidos y sistemas de relaciones relativos a la preparación del profesor para la atención integral a estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.
2. Las tesis de la teoría socio histórico cultural constituye el fundamento teórico y metodológico de la educación cubana a partir de que reconoce que el desarrollo psicológico como un proceso complejo y que tiene su origen en las condiciones que se creen, para la organización del contexto social y cultural que debe influir sobre el sujeto, produciéndose definitivamente como resultado, la acumulación de su experiencia individual, a partir de sus vivencias.
3. La preparación metodológica del profesor, como categoría filosófica, psicológica, pedagógica y sociológica, puede desarrollarse a niveles cualitativamente superiores, a partir de la realización de actividades metodológicas que se correspondan con sus potencialidades y necesidades individuales, así como el Modelo de la Secundaria Básica.
4. Una perspectiva progresista del desarrollo reconoce la necesidad de transformación en los profesores de la Secundaria Básica, con un carácter de progreso permanente para la atención a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, en correspondencia con las características psicopedagógicas de estos estudiantes.

5. La escuela Secundaria Básica, resulta el medio ideal para garantizar, desde la correcta instrumentación de los objetivos propuestos y la salida curricular en todos los contextos educativos, laborales, familiares y comunitarios, la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, donde la clase como forma básica de organización del proceso pedagógico, ocupe un lugar supremo.

CAPÍTULO II. ACTIVIDADES METODOLÓGICAS DIRIGIDAS A LA PREPARACIÓN DE LOS PROFESORES DE NOVENO GRADO PARA LA ATENCIÓN INTEGRAL A LOS ESTUDIANTES CON DIAGNÓSTICO DE RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO. DIAGNÓSTICO INICIAL Y RESULTADOS DE LA EXPERIMENTACIÓN.

2.1 Diagnóstico exploratorio.

Para determinar el nivel en que se expresa la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, se tuvo en cuenta la revisión a la estrategia metodológica de la escuela (Anexo1); la observación a la preparación metodológica por áreas del conocimiento (Anexo 2) y la entrevista a los profesores de noveno grado (Anexo 3).

Guía para la revisión de la estrategia metodológica de la escuela. (Anexo 1).

Se realizó una revisión a la estrategia metodológica de la escuela con el objetivo de confirmar si en dicho documento se orienta a la solución de los problemas que presentan los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico constatándose que, aunque se declara la problemática, se pretende dar salida a través de otras que la complementan, dejándose de valorar aspectos medulares como las características psicopedagógicas de estos estudiantes, la aplicación del Algoritmo de Atención Integral, así como, teoría y diseño curricular, que garanticen la preparación íntegra de los profesores en tal sentido.

A partir de lo referido anteriormente, la aplicación de este instrumento favoreció a considerar que se limita la aplicación de procedimientos relacionados con la realización de una adecuada caracterización psicopedagógica, el diseño de acciones que se corresponden con ella y la aplicación de las adecuaciones curriculares correspondientes.

**Observación a la preparación de asignaturas por áreas del conocimiento.
(Anexo 2).**

Se observaron 11 actividades de preparación por asignaturas por áreas del conocimiento siguiendo la guía de observación elaborada (Anexo 2) con el objetivo de comprobar el tratamiento que se ofrece en el progreso de esta actividad metodológica, a la planificación y desarrollo de actividades dirigidas a la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, cuyos resultados cuantitativos aparecen en la tabla siguiente:

Aspectos a considerar durante la observación.	Si	%	No	%	A veces	%
1. Se proponen actividades variadas para la atención pedagógica, en correspondencia con las características psicopedagógicas de los estudiantes.	2	18,1	6	54,5	3	27,2
2. Se intercambian ideas de cómo proyectar las acciones necesarias a desarrollar en cada etapa del Algoritmo de Atención Integral.	3	27,2	5	45,4	3	27,2
3. Se conciben la realización de tareas de aprendizaje en función de que se eleve el nivel de competencia curricular de los estudiantes.	2	18,1	6	54,5	3	27,2
4. Se formulan acciones en ocupación de que apliquen las adecuaciones curriculares individuales a sus estudiantes.	1	9,09	6	54,5	4	36,6
5. Se sugieren bibliografías novedosas para elevar la preparación metodológica de los profesores en la temática tratada.	3	27,2	4	36,6	4	36,6

Los resultados determinados a partir de la aplicación de este instrumento permiten asegurar que en la parte correspondiente a valorar si se cumplen los aspectos a considerar durante la observación se concentran los menores por

cientos obtenidos y como es lógico en los niveles no y a veces se agrupan la menor cantidad, lo que permite resumir que falta tratamiento metodológico a la temática que se aborda, desde la preparación por áreas del conocimiento que se realiza con carácter semanal.

Entrevista a los profesores de noveno grado. (Anexo 3).

Para constatar el nivel de preparación que poseen profesores de noveno grado en torno a la atención integral que deben brindar a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, se aplicó esta entrevista; teniendo en cuenta la guía concebida, cuyos resultados se ofrecen a continuación.

En la primera pregunta dirigida a constatar la especialidad en que son graduados y los años de experiencia que poseen se pudo verificar que 1 para 20 % es graduado en la especialidad de Geografía; 1 para un 20 % en Química y 3 para un 60 % son Profesor General Integral. Por otra parte se determinó que 1 posee 27 años de experiencia, 1 con 12 y el resto, es decir 3, tienen 2 años.

En la segunda pregunta consignada a verificar si en su formación o posterior superación habían recibido alguna asignatura o curso que los preparara para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico se pudo confirmar que el 70 %, es decir 3, que por demás coinciden con ser Profesores Generales Integrales, recibieron en su formación una asignatura que contenía elementos de Pedagogía especial.

En la tercera pregunta asignada a comprobar si consideraban que tenían la preparación requerida para ofrecer adecuada atención pedagógica a los estudiantes que poseen en su grupo con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, el 100%, es decir la totalidad de los sujetos muestreados refirieron no ostentarla.

En la cuarta pregunta relacionada con la solicitud de temas metodológicos se pudo confirmar que el 100%, o sea, los 5 sujetos, solicitan ser preparados en virtud de elevar su preparación en torno a elementos de Pedagogía Especial.

2.1.1 Regularidades derivadas del diagnóstico exploratorio a los profesores de noveno grado.

El grupo de técnicas e instrumentos aplicados permitió realizar una valoración global acerca de las necesidades de preparación metodológica que tienen los profesores para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico. Se derivan de este análisis las siguientes potencialidades y necesidades:

- El 70 % de la muestra son Profesores, que recibieron en su formación elementos de Pedagogía Especial.
- El 100 % de los sujetos muestreados revelan comprensión de la posibilidad y necesidad de atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, desde la Secundaria Básica, así como la necesidad de ser preparados en la temática.
- Existen carencias en el dominio teórico de las características psicopedagógicas de los estudiantes con desviaciones cualitativas en el desarrollo intelectual por retardo en el desarrollo psíquico; las etapas y tareas a acometer en el Algoritmo de Atención Integral, como procedimiento fundamental para garantizar su óptima atención, con énfasis en aspectos de teoría y práctica curricular.
- Poco dominio para la aplicación de procedimientos que se correspondan con la determinación de los elementos significativos que debe contener la caracterización psicopedagógica, las acciones que se correspondan con ellos y la aplicación consecuente de las adecuaciones curriculares.
- No se explotan al máximo las potencialidades que brinda la preparación metodológica por asignaturas por áreas del conocimiento, para abordar la

atención integral que debe brindarse a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

- Falta la concepción sistemática de acciones demostrativas que garanticen la aplicación de adecuados procederes didácticos que respondan a la atención integral con estos estudiantes.

2.2 Fundamentación y propuesta de las actividades metodológicas.

Las actividades metodológicas propuestas se identifican por ser aplicadas en la escuela teniendo en cuenta el diagnóstico del colectivo de profesores y las características psicopedagógicas de los sujetos objeto de estudio que conlleven a una superación profesional que se revierta en un avance en la esfera afectiva cognitivo de los estudiantes. Esta propuesta se aplica con una frecuencia quincenal, utilizando con énfasis las reuniones de grado y está contemplada en el Sistema de Trabajo para garantizar la participación de los docentes. Las acciones se derivan a partir de las principales formas de trabajo metodológico que se conciben desde el MINED en la Resolución Ministerial 119/08, para este alcance con todo el personal docente que en él labora.

Las mismas expresan el carácter de sistema atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las mismas, los profesores en preparación reciben en sus inicios un apresto básico que sustente en lo sucesivo una mayor reflexión, innovación y creatividad, respecto a la atención integral a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico como escenario esencial del desempeño profesional con estos estudiantes.

Se determinan las actividades metodológicas, en correspondencia con las necesidades reales de los profesores. Para realizar las mismas se consultaron múltiples fuentes que abordan el término actividad desde varios puntos de vista.

Para Leontiev la actividad es: "un proceso movido y dirigido por un motivo, por aquello que se materializa en una u otra necesidad. Tras la correlación de la actividad se revela la correlación de los motivos". (Leontiev 1979: 63).

Según Rubinstein (1971) constituye: “una unidad de aspectos externos (la conducta del sujeto, los procesos objetivos, materiales, externamente observables.) y aspectos internos (los procesos y fenómenos psíquicos, la conciencia)”. Sin embargo, ambos aspectos de la actividad cumplen una función común: todos estos procesos median la relación entre el sujeto y la realidad; mediante ellos se establece el vínculo del hombre con el medio circundante, se lleva a cabo el proceso de su vida.

González, Viviana. (1995). y otro grupo de investigadores cubanos establecen que :” actividad son aquellos procesos mediante los cuales el individuo se relaciona con la realidad adoptando determinada actitud ante la misma (...) en forma de actividad ocurre la interacción sujeto-objeto gracias a la cual se origina el reflejo psíquico que media esta interacción”.

La autora acoge a este concepto propuesto por considerarlo de mayor aplicación a las actividades que se proponen.

Por las carencias de preparación de los de profesores de Secundaria Básica para garantizar la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico se diseñarán y aplicarán diferentes formas de preparación teóricas y metodológicas.

Tanto para la modelación, como para la aplicación de las actividades se consideraron las potencialidades que presentan los docentes seleccionados en la muestra, la identificación de los problemas que se presentan en el proceso docente-educativo, el diseño de las alternativas para su solución, el intercambio sistemático, la independencia y la creatividad en la aplicación de la metodología propuesta

Para perfeccionar el nivel de preparación metodológico de los profesores las actividades metodológicas planteadas se rigen por los principios metodológicos, de acuerdo con ello se han elaborado las mismas con las siguientes características.

- Participativas.
- Desarrolladoras.

Participativas: Las asemeja en su propósito y desarrollo asumiendo como basamento la teoría de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo que significa el proyecto de metas cada vez mas complejas que estimulan las potencialidades que poseen los Profesores y que aún no han sido declaradas hasta que se crean las condiciones para la realización de estos, y sienta la necesidad de desarrollarlas. Además promueve el diálogo entre los profesores y permite la socialización de los conocimientos y las experiencias pedagógicas,

El carácter desarrollador esta vigente, por tanto su realización tiene en cuenta la iniciativa y la creatividad que aporten a cada uno de los Profesores que en ella participan. Además permite el mejoramiento profesional en las temáticas abordadas.

Por lo tanto, en este caso, las actividades de preparación metodológica se conciben en el marco del trabajo de la escuela y permiten cerrar la brecha entre el estado real y el estado deseado de la preparación metodológica de los profesores de Secundaria Básica para la atención integral de los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

En correspondencia con lo anterior se procedió a la elaboración de las actividades metodológicas (8), las cuales se estructuran de la siguiente forma: tipo actividad, tema, objetivo, desarrollo, conclusiones y acuerdos. Se precisa el que dirige y los que participan en cada actividad.

Actividades metodológicas.

Actividad #1: Reunión metodológica.

Tema: La atención integral a escolares con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

Objetivo: Analizar y debatir los aspectos relacionados con la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico de manera que los profesores puedan perfeccionar su trabajo con los estudiantes que posean este diagnóstico dentro de un grupo escolar.

Dirige: Jefe de grado.

Orden del día

- Comentar las principales consideraciones sobre la definición de Atención Integral.
- Analizar los conceptos sobre diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico y determinar las principales regularidades.

Participantes: Los profesores en preparación.

Desarrollo: Se comenzará analizando con los profesores todos los aspectos relacionados con la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, de esta manera se nutre al claustro de conocimientos del tema en cuestión. Se sugieren realizar las siguientes preguntas.

¿Qué se entiende por atención integral?

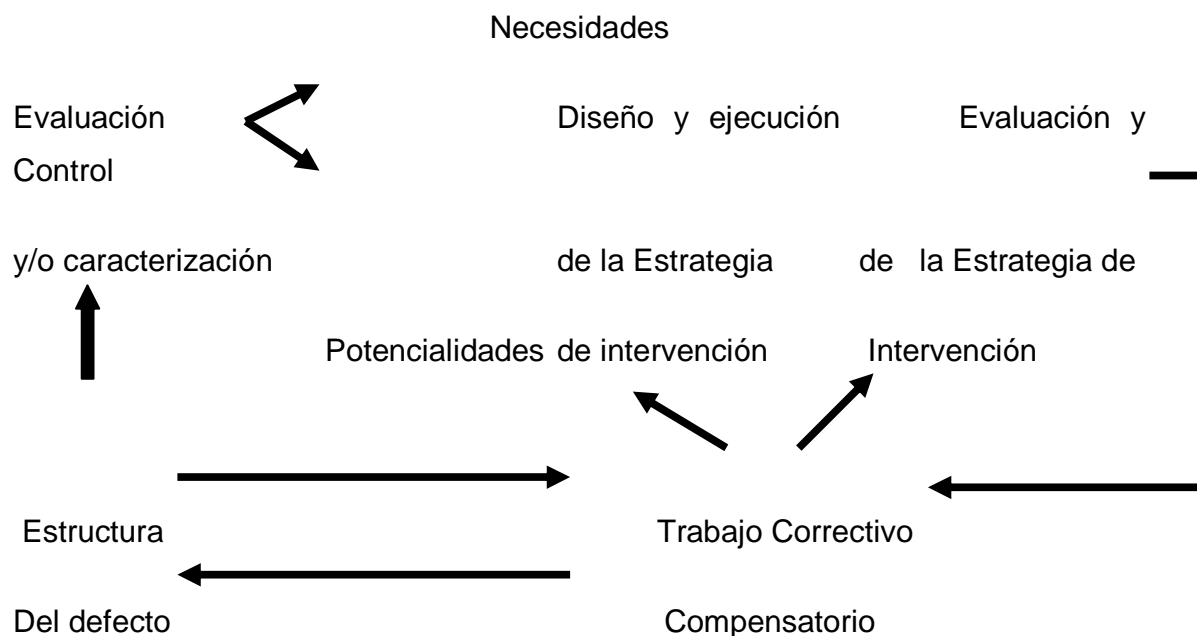
Atención integral:

Para este análisis se partirán de dos conceptos básicos:

“La atención integral debe considerarse como el proceso que se aplica a los alumnos. Este debe partir de un conocimiento profundo de sus particularidades individuales y las de su entorno, y servir de base para la elaboración de estrategias de intervención individuales y colectivas, capaces de satisfacer en cada momento las necesidades educativas de cada niño.” Rafael Bell (2008).

Gayle Morejón (2007:3) señala...”Desde nuestra perspectiva, el Algoritmo de Atención Integral, asumido por la Educación especial en Cuba desde hace varios

...cursos, es el camino que debemos transitar y esquemáticamente lo podemos representar de la manera siguientes”.



El esquema anterior muestra las principales regularidades que abordan estos conceptos y las etapas de atención integral.

Después se analizan los conceptos de retardo en el desarrollo psíquico abordado por diferentes autores.

RETARDO EN EL DESARROLLO PSÍQUICO

...una de las variante del trastorno en el curso normal del desarrollo psíquico en los niños, caracterizado por un ritmo lento de la formación de las esferas cognitivas y emotiva-volitiva, las que quedan temporalmente en etapas etáreas más tempranas

Se comenzará el debate con los profesores para entender que los escolares con retardo en el desarrollo psíquico se caracterizan por: incapacidad para seguir el

ritmo de los estudios que plantea la escuela regular, insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos, inmadurez en la esfera afectiva-volitiva, disfunciones en el sistema nervioso central, condiciones desfavorables de vida y educación, capacidad potencial de aprendizaje que los acerca a los niños / as que aprenden sin dificultad y los separa de los retrasados mentales

Con relación a lo expresado anteriormente, Liliana Morenza en su artículo “Los niños con Dificultades en el Aprendizaje. Características fundamentales”, expresa que en efecto, la imposibilidad de seguir el ritmo del aprendizaje que plantea la escuela regular pudiera considerarse el producto de un insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos. En esta caracterización las insuficiencias en los procesos cognoscitivos se toman como causa del fracaso escolar. A su vez, los déficits en la esfera cognoscitiva son el producto de disfunciones del sistema nervioso central o una consecuencia de condiciones adversas de vida y educación.

Posteriormente se elabora una ficha de contenido donde se expresan las principales regularidades que abordan los mismos, entre ellas.

- Trastorno en el curso normal del desarrollo psíquico del hombre.
- Caracterizado por un ritmo lento de la formación de las esferas cognitivas y emotiva-volitiva.
- Los procesos cognoscitivos se toman como causa del fracaso escolar.
- De causas multifactorial.

Formas de control: Se evaluará teniendo en cuenta la participación de los profesores y el dominio para definir las principales características del concepto del retardo en el desarrollo psíquico.

Acuerdos:

Acuerdo 1: Estudiar todo lo relacionado con retardo en el desarrollo psíquico, con énfasis en las características que lo tipifican.

F/C: 2da quincena de septiembre/2010.

Resp: J' Grado.

Acuerdo 2: Aplicar instrumentos para elaborar la caracterización de estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

F/C: A partir de la 2da quincena de octubre 2010.

Resp: J' Grado y profesores seleccionados.

Actividad # 2 Taller Metodológico.

Tema: El diagnóstico, elemento esencial en el trabajo con los estudiantes que presentan retardo en el desarrollo psíquico.

Objetivo: Analizar y debatir los principales aspectos a tener en cuenta para elaborar la caracterización psicopedagógica de estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

Dirige: Jefe de grado.

Participantes: Todos los profesores que integran la muestra.

Momento de apertura:

Se introducirá el objetivo y las ideas fundamentales para su desarrollo; se tomarán las expectativas de los participantes.

Momento de desarrollo.

El taller se iniciará con el debate de las principales ideas teniendo en cuenta sus experiencias pedagógicas,

- La importancia del diagnóstico psicopedagógico.
- Los aspectos más significativos a tener en cuenta para su realización.

- Sobre los principales métodos y técnicas que utilizas para realizar el diagnóstico. Explique.

Sugerimos debatir los aspectos fundamentales a tener en cuenta para la elaboración de la caracterización.

1. Datos generales: Nombre y apellidos del estudiante, fecha de nacimiento, dirección particular, teléfono particular, raza y sexo, estado de salud.

2. Componente emocional y cualidades de la persona: relaciones emocionales con sus coterráneos y adultos. Variabilidad en su estado emocional, participación en las diferentes actividades, mostrándose activo o pasivo, tolerancia o no a las frustraciones, la autoestima, sentimiento de confianza en uno mismo y los demás, al grado de bienestar, preferencias por el trabajo individual o colectivo, conducta o rasgos más sobresalientes, temperamento, particularidades del carácter. Rasgos positivos y negativos, estado de ánimo predominante, gustos e intereses personales.

3. Historia y ambiente familiar: grado de autonomía en la casa, en el barrio y en el aula, interacción que establece con la familia, vecinos, amigos, compañeros del aula y profesores, círculo de amistades en el que se desenvuelve, composición familiar, situación económica, condiciones de vida, valores éticos, morales y político–sociales de la familia, hábitos familiares (régimen de vida, alcoholismo, tabaquismo).

4. Aspecto sociopolítico: actitud ante la vida del colectivo, conocimiento de la vida social del país, obligaciones sociales, posición en el colectivo, relaciones con los compañeros, preparación política (formación de valores, convicciones, sentimientos de amor a la patria y héroes), cumplimiento de las normas de conducta en el hogar, comunidad y escuela, cumplimiento del reglamento escolar, desarrollo de hábitos y normas higiénico – sanitarias, alimentación, vestuario y personal. Preparación para la educación sexual responsable, nivel de escolaridad, participación en tareas comunitarias, formación política.

5. Aspectos pedagógicos y educativos: desarrollo del área cognoscitiva en función del aprendizaje (valorar su atención, memoria, imaginación), desarrollo intelectual general, capacidad para el aprendizaje, participación en las clases, realización de las tareas, interés por el estudio, actitud ante las dificultades en el aprendizaje, capacidad de trabajo, capacidad de comunicación (desarrollo del lenguaje, formas de expresión, calidad de las ideas, vocabulario.), ritmo de aprendizaje.

Estos indicadores les facilitarán tener conocimiento de las necesidades reales de estos estudiantes. Además les posibilitará tener un diagnóstico más integral y sistemático.

Momento de cierre.

- Se valorará la satisfacción de las expectativas.

Evaluación. Se realiza de forma individual a partir de la apropiación de los conocimientos de los profesores en el tema caracterización psicopedagógica.

Acción de autosuperación:

Realizar el estudio de caso de un estudiante caracterizado por un ritmo lento de la formación de las esferas cognitivas y emotiva-volitiva.

Fichar en la bibliografía orientada las características que tipifican el retardo en el desarrollo psíquico.

Actividad #3: Taller

Tema: Características que poseen los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico. Importancia de su conocimiento por parte de los profesores.

Objetivo: Analizar y debatir las características que poseen los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Dirige: Jefe de grado.

Participantes: Todos los profesores que conforman la muestra.

Momento de apertura.

Se introducirá el objetivo y las ideas fundamentales para su desarrollo; se tomarán las expectativas de los participantes.

Momento de desarrollo.

Se comienza la actividad sugiriendo que conformen dúos para resumir y exponer las principales características del retardo en el desarrollo psíquico teniendo en cuenta los siguientes aspectos.

- Características de los procesos cognoscitivos.
- Características de la esfera afectiva motivacional con énfasis en motivos e intereses.
- Comportamiento en los diferentes contextos de actuación.
- A partir de la experiencia pedagógica valorar el papel del profesor y la familia en la estimulación para el aprendizaje en los estudiantes a partir de la zona de desarrollo próximo y teniendo en cuenta los niveles de ayuda.

Posteriormente se plantea como resumen la siguiente idea:

Visto así significa que los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico poseen un cuadro clínico donde se destacan la inmadurez o lentificación en los procesos psíquicos; se le reconoce la capacidad potencial de aprendizaje; la asimilación de la ayuda y la posibilidad de transferirla; elevada dependencia cognitiva; tendencia a la fatigabilidad lo que genera una insuficiente capacidad de trabajo; predominio de los intereses lúdicos sobre los cognoscitivos; inmadurez afectivo-volitiva, inestabilidad en las relaciones Interpersonales, infantilismo emocional y bajo nivel de motivación en la actividad docente.

Además todo ello deduce que los profesores para ofrecer una atención de calidad a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico deben tener en cuenta algunos aspectos didácticos que la garanticen. Entre ellos se destacan:

- Presentación de cada contenido y la utilización de métodos que activen el pensamiento y el aprendizaje, de manera que realicen diversas actividades prácticas.
- Debe velar por la asimilación de los contenidos de cada asignatura.
- La asignación de tareas de forma gradual y sistemática, tanto de la vida diaria como el contenido de las asignaturas, con el objetivo de que el estudiante la realice con relativa independencia.
- El vocabulario utilizado debe ser preciso y ajustado a la realidad.
- La repetición sistemática, la aplicación y ejercitación de lo aprendido para su generalización y consolidación más compleja.
- Informar con suficiente tiempo los temas de las próximas clases, haciendo sistemático la comprobación de las condiciones previas para cada contenido.

Momento de cierre.

Se valorará la satisfacción de las expectativas

Evaluación. Dominar las características que poseen los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Acción de autosuperación:

- Tener identificados dentro del grupo, los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico de manera que se tracen acciones en función de lograr en ellos el aprendizaje.
- Establecer acciones dentro de la estrategia educativa del grupo para este tipo de estudiantes.
- Estudiar los elementos relacionados con la teoría y la práctica curricular que se deben implementar para el trabajo con los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Actividad #4: Taller

Tema: Aspectos teóricos a tener en cuenta en la implementación de los cambios curriculares para la atención a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Objetivo: Analizar y debatir los aspectos teóricos metodológicos sobre la teoría y la práctica curricular que se deben implementar para el trabajo con los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, para una mejor atención a los mismos por parte de los profesores.

Dirige: Jefe de grado.

Participante: Todos los profesores que conforman la muestra.

Momento de apertura.

A partir de que en el taller anterior se orientó el estudio de los elementos relacionados con la teoría y la práctica curricular que se deben implementar para el trabajo con los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, se establece la siguiente interrogante:

¿Qué se entiende por adaptaciones curriculares?

¿Cómo debe ser la adaptación curricular para estos estudiantes?

Momento de desarrollo.

Después de haber escuchado los criterios de los profesores los que deben ser escritos en la pizarra se precisan por parte de la persona que dirige el taller los elementos teóricos referentes a la temática, los cuales se presentan a continuación y se debatirán.

Las adaptaciones curriculares tienen una doble vertiente; afectan a los elementos curriculares básicos (objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje y evaluación) y a los elementos de acceso que facilitan su puesta en práctica (elementos personales, materiales y organizativos). No pueden tener

sólo un carácter individual, sino que deben abarcar ámbitos más amplios: centro, aula e individual.

Se hace un análisis de las características y condiciones fundamentales del proceso de adaptación curricular, donde se tienen en cuenta las modificaciones que se realizan desde la programación, previa caracterización psicopedagógica, y que afectan a los elementos prescritos del currículo oficial, por modificar objetivos, contenidos básicos y criterios de evaluación. Pueden llevarse a cabo en todos o en algunos elementos del currículo, debiendo procederse desde los menos significativos, como la metodología, los tiempos, las actividades, los agrupamientos, hasta llegar a los prescritos, constituyen las denominadas adaptaciones curriculares significativas.

A manera de resumen planteamos que para poder determinar las necesidades educativas y el consiguiente ajuste de la ayuda pedagógica, es fundamental, el dominio de las características psicopedagógicas de estos estudiantes a partir del diagnóstico oportuno y pertinente de la zona de desarrollo próximo lo que determinará qué tipo de adaptación es necesaria en cada uno de los casos.

Momento de cierre.

Se valorará la satisfacción de las expectativas.

Evaluación. Se realiza de forma individual a partir de la apropiación de los conocimientos de los profesores en el tema y las habilidades demostradas en la aplicación de adecuaciones curriculares no significativa.

Acción de autosuperación:

- Fichar los aspectos teóricos metodológicos sobre la teoría y la práctica curricular que se deben implementar para el trabajo con los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico
- Consultar con los especialistas correspondientes los posibles cambios al currículo siempre y cuando se hayan diagnosticado estudiantes con limitaciones de retardo en el desarrollo psíquico.

Actividad #5: Clase demostrativa.

Tema: La atención integral a estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, desde la clase.

Objetivo: Demostrar a través de una clase de matemática la atención integral a estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, de manera que se logre en ellos el aprendizaje deseado.

Dirige: Jefe de grado.

Participantes: Todos los profesores que conforman la muestra.

Desarrollo: Dentro del desarrollo de la actividad metodológica está la clase demostrativa a realizar, la cual se describe a continuación:

Clase demostrativa

Asunto: Ejercitación sobre el concepto de función.

Objetivo: Identificar la definición de función a partir de situaciones de la vida práctica para una mejor comprensión de este concepto matemático.

Método: Elaboración conjunta.

Medios: Pizarra, borrador, tiza, libro de texto.

Aseguramiento del nivel de partida. (Recordar el concepto de función).

A la correspondencia en que a cada elemento del conjunto A se le asocia un único elemento del conjunto B se le llama función.

Todos los estudiantes deben tener su libro de texto en la página que aparece el contenido a desarrollar.

Motivación:

Analiza si la correspondencia es o no función.

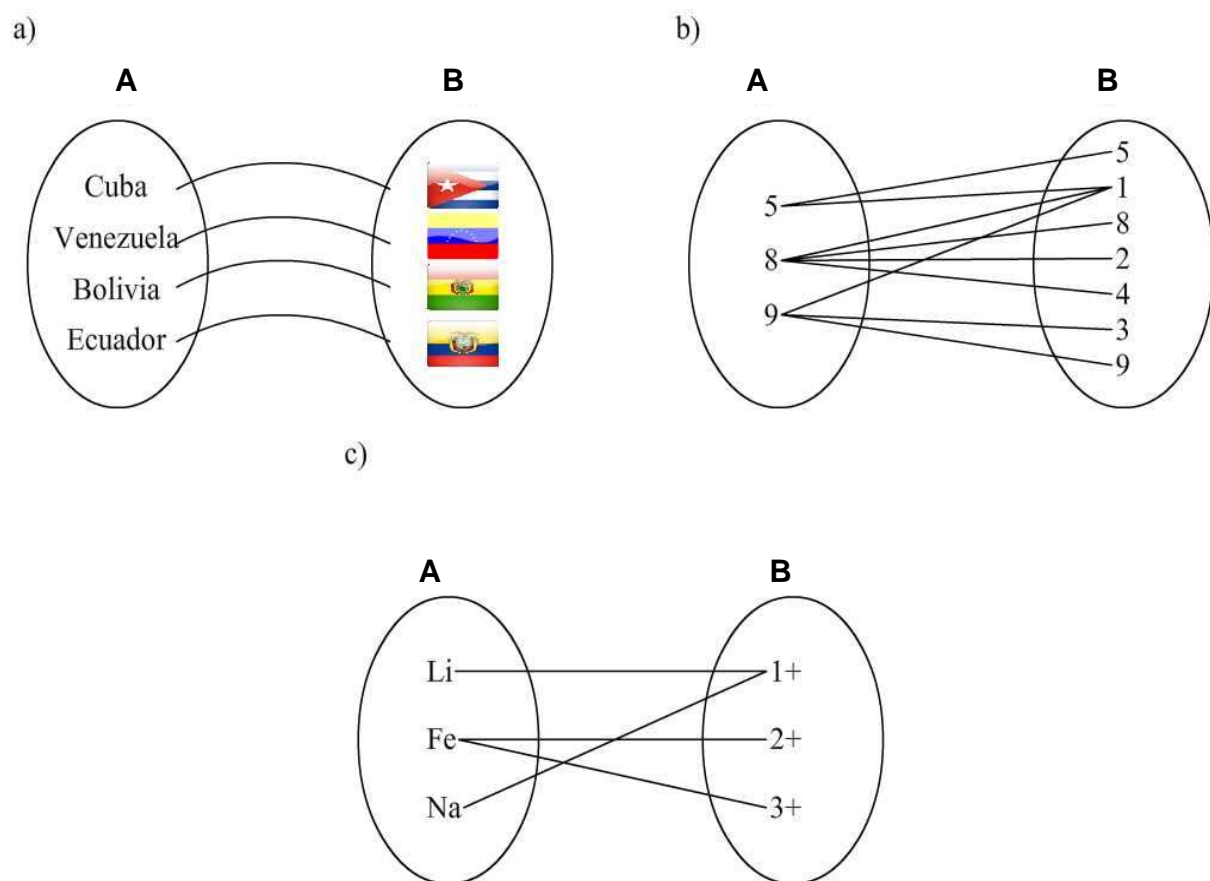
-A cada hijo se le hace corresponder su madre.

Posteriormente se orienta el tema y objetivo de la actividad.

Desarrollo:

Ejercicio #1

Diga cuáles de las siguientes correspondencias son función:



a) A cada país se le hace corresponder su bandera:

Rta \ Si es función porque a cada elemento del conjunto de partida se le hace corresponder un único elemento del conjunto de llegada.

b) A cada número natural se le hace corresponder sus divisores.

Rta/ No es una función porque a cada elemento del conjunto de partida se le hace corresponder más de un elemento del conjunto de llegada.

c) A cada elemento químico se le hace corresponder su número de oxidación:

Rta/ No es una función porque a cada elemento del conjunto de partida se le hace corresponder más de un elemento del conjunto de llegada.

2. Diga cuáles de las siguientes correspondencias son funciones y justifica en cada caso.

_____ A cada número natural se le hace corresponder su cuadrado.

_____ A cada número real se le hace corresponder su módulo.

_____ A cada número real se le hacen corresponder sus múltiplos.

Conclusiones:

Como puede apreciarse la Matemática constituye una asignatura de vital importancia para la vida, lo cual ha quedado demostrado a través de esta clase de función. ¿Qué estudiante puede justificar esta afirmación?

En este momento de la clase también se precisarán las principales deficiencias presentadas por los estudiantes durante el desarrollo de los ejercicios así como se destacan las potencialidades logradas. Además se informa de manera participativa la evaluación obtenida por cada uno de los estudiantes, destacando si es posible la participación de los estudiantes con problemas de retardo en el desarrollo psíquico en el aprendizaje y se orienta el siguiente estudio independiente:

Estudio independiente:

1. Consulta el software educativo Elementos matemáticos, perteneciente a la Colección “El navegante” diseñada para la Secundaria Básica. En el módulo Tema, selecciona el número 3.4 titulado “Proporcionalidad, función y ecuación”. Dentro de él acceda al epígrafe 3.4.2 y estudia lo referente a la temática estudiada en la clase. Posteriormente ficha en tu libreta la definición que aparece sobre función y analiza los ejemplos que allí aparecen.

Actividad #6: Clase abierta.

Tema: La atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, desde la clase.

Objetivo: Demostrar a los profesores como trabajar la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico a través de una clase de Español, de manera que se logre perfeccionar el trabajo con este tipo de estudiantes.

Dirige: Jefe de grado.

Participantes: Todos los profesores que integran la muestra.

Desarrollo: El desarrollo de esta actividad consiste en la clase abierta.

Clase abierta

Asunto: ¿Cuánto se de ortografía?

Objetivo: Identificar palabras sujetas a normas ortográficas a partir de ejercicios que propicien el desarrollo de la lengua materna.

Método: Elaboración conjunta.

Medios: Libro “Enseñar y aprender ortografía”.

Motivación: Comentario : En casi todo lo que se escribe de alguna manera se refleja la personalidad, conocimientos, sentimientos, deseos e intereses y es muy importante, no solo lo que se expresa, sino la forma o corrección con que lo hacemos. Esto, en gran parte, se logra mediante el estudio sistematizado de la ortografía. Hay que procurar que esa creación fabulosa que es la palabra exista y resplandezca mediante el empleo correcto de los signos que la representan.

¿Qué importancia le atribuyes al estudio de la Ortografía?

¿Cómo se puede mejorar la ortografía?

A partir de las interrogantes anteriores se orienta el tema y objetivo de la clase

Dentro de las actividades a desarrollar en la clase están las siguientes:

Actividad 1: Lectura modelo del texto “Imprescindibles”.

Esas personas que conocen el estado de ánimo, escuchan atentamente cuando cuentan tus tropiezos, te hacen favores sin nada a cambio, te inspiran a alcanzar tus metas, con lo que conoces nuevos sitios y vives increíbles aventuras. Esas personas que en el momento necesario te ayudaron a crecer como ser humano, son los que perduran.

Las personas cambian, reorganizan sus vidas, se dispersan, pero si compartes los mismos recuerdos, semejantes sensaciones, la amistad sobrevive.

De la lectura anterior identifica los sustantivos que aparecen en el texto escríbelos en el orden en que aparecen:

- Ordénalos alfabéticamente.
- Distingue los que presentan hiatos o diptongos.
- Marca con una x los que se encuentran formados por tres sílabas.

- Identifica un sustantivo llano, uno agudo y otro esdrújulo.
- Clasifica los restantes sustantivos por su acentuación.
- Clasifica la palabra ánimo, extraída del texto de acuerdo al tipo de acento que presenta.
- Convierte la palabra anterior en aguda y llana.
- Explica el cambio de significación que se le ha producido al unir la acentuación.
- Escribe la forma que le corresponde al siguiente verbo:

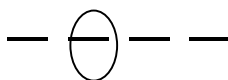
Crecer: Modo indicativo, presente, primera persona, singular.

- Explica la regla ortográfica a la que está sujeto la forma verbal escrita.
- Explica el empleo de la coma en el texto.
- Forma la familia de palabras de los siguientes vocablos extraídos del texto. No olvides pedirle ayuda al diccionario.

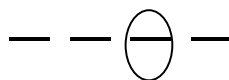
-humano

-amistad

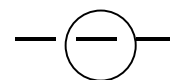
- Busca para el adjetivo “increíbles” diversos sinónimos que se ajusten a los siguientes esquemas acentuales. Consulta el diccionario de sinónimos y antónimos.



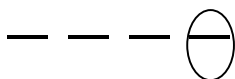
Insólito



Sorprendente



Extraño



Irracional

- A continuación aparecen un grupo de palabras desordenadas. Si las ordenas podrás disfrutar de una emotiva frase. Dedícasela a una persona imprescindible.

gracias tus Doy tu sentimientos, por las en momento, Mi. por regalo en forma de existir cada ternura, por

Rta/ Doy las gracias por tu ternura, tus sentimientos, por cada regalo en forma de momento, por existir en Mi.

Actividad 2: Dictado.

La felicidad del amigo nos da felicidad. Sus penas se vuelven nuestras porque hay un maravilloso lazo invisible que une a los amigos. La amistad es bella sobre todas las cosas. Para el que tiene un amigo no existe la soledad.

- Escribe un ingenioso texto dedicado a esa persona imprescindible que ha estado a tu lado en los momentos felices y difíciles de tu vida. En la misma emplea:
- Palabras homófonas y pronitas.
- Palabras que presentan acento diacrítico.

Conclusiones: Al estudiar la ortografía no se debe perder el interés debido al hecho de no poder dominar su contenido rápidamente, pues hay que comprender que es muy necesaria la práctica cotidiana y el esfuerzo continuo para alcanzar resultados satisfactorios, en este medio de comunicación tan valioso como es la escritura.

Posteriormente se pueden realizar algunas preguntas de control y se hace énfasis en las principales deficiencias presentadas por los estudiantes con relación al componente ortográfico. También se le informa la evaluación obtenida por cada estudiante durante la clase de ejercitación efectuada. Además de que se orienta el estudio independiente el cual plantea:

Estudio independiente:

Acceda al software El fabuloso mundo de las palabras. Seleccione el módulo Ejercicios y dentro de el Nivel 1: "División de sílabas" y realiza el ejercicio 20.

Dentro del Nivel 2: “Análisis sintáctico” selecciona y resuelve el ejercicio 30 y dentro del Nivel 3: “Dictado” el ejercicio 27.

Expresa en tu libreta las principales dificultades presentadas en la realización de los tres ejercicios anteriores.

Acción de autosuperación:

➤ Tener en cuenta a la hora de planificar la clase el diagnóstico integral del grupo y establecer tareas de aprendizaje para los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Actividad #7. Taller Metodológico.

Tema: “La intervención psicopedagógica”.

Objetivo: Analizar y debatir sobre el accionar multifactorial que se desarrolla en estudiantes que presentan diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

Dirige: Jefe de grado.

Participante: Todos los profesores que integran la muestra.

Orientaciones para su desarrollo.

Momento de apertura:

➤ Se iniciará el taller con la lectura de un protocolo y el accionar diseñado para dar una respuesta educativa teniendo en cuenta las debilidades y potencialidades de los entornos escolar, familiar y comunitario.

A.V es un adolescente que cursa su 9. grado en la ESBU: “Eliseo Reyes”, en todo momento presenta dificultades para apropiarse de los objetivos específicos en cada una de las asignaturas, su atención es dispersa y su lenguaje es pobre teniendo en cuenta la etapa evolutiva que transita, su capacidad de análisis y síntesis es insuficiente por lo que los resultados en el aprovechamiento curricular están muy por debajo de la norma.. Se educa en un medio familiar desfavorable

por conflictos de los padres en presencia del menor, existe además inconsistencia en los métodos educativos y utilizan con frecuencia el castigo físico. Se desarrolla en un entorno comunitario potenciador.

Momento de desarrollo.

Seguidamente los profesores expresarán su criterio sobre el accionar del caso teniendo en cuenta que hacer desde una perspectiva de escuela, de familia y de comunidad.

Una vez concluido el debate se centrarán las principales pautas de intervención con un enfoque multifactorial que pueden quedar explicitada en un cuadro sinóptico.

Momento de cierre.

Posteriormente se procederá a formar dos equipos de trabajo, para describir una situación real de su práctica pedagógica y diseñar las pautas de intervención con un enfoque multifactorial y finalizarán exponiendo el producto elaborado sobre la tarea indicada y se discute en colectivo.

Evaluación. Se realiza de forma individual a partir de los conocimientos y habilidades adquiridas de este contenido.

Actividad #8: Taller Metodológico.

Tema: Las experiencias profesionales en el trabajo con estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Objetivo: Constatar el nivel de preparación alcanzado por los profesores acerca del trabajo con los estudiantes de retardo en el desarrollo psíquico, mediante la exposición de experiencias profesionales.

Dirige: Jefe de grado.

Participantes: Todos los profesores que integran la muestra, miembros del consejo de dirección y profesores invitados.

Momento de apertura.

Este taller persigue que los profesores que conforman la muestra de la presente investigación expresen cuanto han aprendido, referente a la temática que ha sido abordada a través del trabajo metodológico.

Momento de desarrollo.

Primeramente las reflexiones que se hagan deben referirse a:

Actividades realizadas anteriormente (recordar a los profesores todos los aspectos que se han abordado en las actividades anteriores).

Actividades metodológicas que se han desarrollado con el propósito de perfeccionar la labor de los profesores con los estudiantes de retardo en el desarrollo psíquico.

Se debe abordar también la factibilidad de los procedimientos utilizados para obtener una caracterización de los estudiantes de retardo en el desarrollo psíquico y perfeccionar las pautas de intervención en este sentido, a su vez que se promueva el debate en relación con las experiencias profesionales presentadas a través de la cual se enriquecerá la preparación de los profesores.

Previo al taller la persona que lo dirige debió precisar el orden en que se han de realizar las intervenciones de manera que las personas que por primera vez puedan comprender con claridad el trabajo que se ha venido realizando con el fin de que ellos también sientan deseos y motivación por el estudio de la temática para que lo implementen en próximos entornos educativos.

Por último se realizará la evaluación conclusiva del nivel de preparación alcanzado en este sentido, señalando lo positivo, negativo e interesante de las actividades realizadas.

Momento de cierre.

El trabajo con los estudiantes de retardo en el desarrollo psíquico, constituye una prioridad en el nivel medio (Secundaria Básica) por lo que los profesores deben estar debidamente preparados para enfrentar este reto.

El taller como forma de trabajo metodológico permite el intercambio de opiniones y experiencias de los cuales el resto de los profesores se nutre y de esta forma se logra la preparación de los mismos, la cual se revierte en mejoras en el aprendizaje de los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico en el aprendizaje.

Acción de autosuperación:

- Establecer como una prioridad de trabajo metodológico en los departamentos docentes la preparación de los profesores con relación al trabajo con los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.
- Continuar desarrollando actividades metodológicas con el fin de garantizar la preparación de los profesores respecto a la temática.

2.3 Validación de las actividades metodológicas.

2.3.1 Concepción del experimento pedagógico.

Se selecciona el preexperimento como alternativa metodológica para realizar un estudio comparativo entre las transformaciones operadas antes de la aplicación de las actividades diseñadas en el mismo grupo de profesores seleccionados como muestra, la que obedece a un criterio intencional al estar constituida por todos aquellos que tiene en su grupo estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico de la ESBU: "Eliseo Reyes Rodríguez" del municipio de Cabaiguán. En esta etapa juegan un papel fundamental las dimensiones e indicadores propuestos en la investigación.

La evaluación cuantitativa de los indicadores de la variable dependiente, se realizó a partir de una escala valorativa que comprende los niveles: bajo (1), medio (2) y alto (3) que permitió medir los cambios producidos antes y después de la instrumentación de las actividades. (Anexo 4).

Estos indicadores fueron evaluados mediante la combinación del control en la etapa de pretest y posttest, así como lo ocurrido durante la implementación de las actividades, a los efectos de garantizar la validez de los resultados. Para medir la situación en el pretest se aplicó una entrevista a profesores de noveno grado (Anexo 5), la observación a clases (Anexo 6) y aditivo fueron reconocidos los resultados en un registro de observaciones (Anexo 7). Los resultados cuantitativos que se corresponden con la evaluación de casa sujeto muestreado, teniendo en cuenta los indicadores se resumen en el (Anexo 8). Finalizadas las actividades metodológicas se aplicaron los instrumentos mencionados anteriormente. Los resultados alcanzados en la observación a clases fueron compilados en el registro elaborado al efecto (Anexo 9) y la evaluación cuantitativa en la etapa de posttest fue reconocido en el (Anexo 10).

En resumen todo lo anterior posibilitó la evaluación del pretest en la variable operacional, aplicando seguidamente las actividades metodológicas (variable independiente) y finalmente volver a medir la variable dependiente, de modo que puedan realizarse determinadas inferencias acerca de la efectividad de la propuesta.

Se determinó que una misma persona se encargará de estimar los resultados del pretest y del posttest, prevaleciendo el mismo criterio y sin alteraciones en los valores de los indicadores que se procesan. Orientar a los directivos del centro acerca de cuestiones elementales que se manejan relacionadas con la atención a estudiantes con desviaciones cualitativas en el desarrollo intelectual por retardo en el desarrollo psíquico, específicamente relacionado con el trabajo a seguir desde la estructura de la escuela con carácter específico.

2.3.2 Resultados del pretest.

Con la aplicación de los instrumentos al inicio del pre-experimento a los sujetos muestreados se pudo apreciar que existían insuficiencias en cuanto al conocimiento y la aplicación de adecuados procedimientos para la atención a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

A continuación se ofrecen las potencialidades y carencias derivadas de los diferentes métodos empíricos aplicados.

La entrevista (Anexo 5) se aplicó con el objetivo de constatar el nivel de preparación metodológica que poseen los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

En la pregunta 1, referida al conocimiento que poseen los profesores en torno a las características psicopedagógicas de los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, dirigida a la evaluación del indicador 1.1, 2 respondieron de forma incompleta; 1 dio una respuesta incorrecta y en el resto, es decir, 1 emitió la respuesta fue correcta; pues hizo referencia a la incapacidad para seguir el ritmo de los estudios que plantea la escuela regular, insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos, inmadurez en la esfera afectiva-volitiva, disfunciones en el sistema nervioso central, condiciones desfavorables de vida y educación, capacidad potencial de aprendizaje que los acerca a los estudiantes que aprenden sin dificultad y los separa de los retrasados mentales. Lo que permite una distribución de frecuencia en el indicador 1.1 de 2 profesores en el Nivel Bajo (1) para un 40 %, 2 en el Nivel Medio (2) para un 40 % y 1 en el Nivel alto (3) para un 20 %.

En la pregunta número 2, dirigida al indicador 1.2 relacionada con el completamiento de una tabla donde se incluían las etapas del algoritmo de atención integral y las acciones a cumplimentar en cada una de ellas, se pudo corroborar que en las respuestas, 1 presentó marcadas dificultades para

reconocer las cuatro etapas y como es lógico definir las acciones a cumplimentar en ellas, 3 reconocen las cuatro etapas en las que se sustenta el algoritmo mencionado anteriormente, pero comete algunas imprecisiones al precisar con claridad las acciones a cumplimentar en cada una de ellas y solo 1 realiza de forma completa la actividad; por lo que la distribución de frecuencia de este indicador fue de 1 en el Nivel Bajo (1) para un 20 %, 3 se ubican en el Nivel Medio (2) para un 60 % y 1 en el Nivel Alto (3) para un 20 %.

En las preguntas de la prueba que estaban referidas al nivel de conocimientos sobre la teoría curricular, que respondían al indicador 1.3, se hizo referencia por parte de 1 de los muestreados a respuestas con imprecisiones, 3 lograron reconocer algunos elementos teóricos relacionados las adaptaciones o modificaciones curriculares, con énfasis en que constituye la vía para ajustar la respuesta educativa en correspondencia con las necesidades individuales de los estudiantes y se muestran de acuerdo con que contienen tanto las adaptaciones de acceso al currículo, como aquellas que se hacen en los elementos básicos de este y 1 profesor en preparación lo hace de forma correcta. Se reconoce entonces, la distribución de frecuencia para este indicador de 1 en el Nivel Bajo (1) para un 20 %, 3 se ubican en el Nivel Medio (2) para un 60 % y 1 en el Nivel Alto (3), lo que representa 20 % de la muestra .

Al realizar un análisis de la primera dimensión referida al dominio de los conocimientos relacionados con la atención integral a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico se verifica que se ubican en el Nivel Bajo (1) el 60 % (los profesores 1, 2, y 5); se ubica en el Nivel Medio (2) para un 20 % (el profesor 3). En el Nivel Alto (3) se sitúa el profesor 4 para un 20 %. Los indicadores más favorables resultan 1.2 y el 1.3 pues sus resultados son simétricos, comprendido por tres profesores en el Nivel Medio (2). El indicador que menos avanza es el 1.1, 1.2, pues existen 2 sujetos ubicados en el Nivel Bajo (1), y solo uno se mantuvo en el Nivel Alto.

Otro método empírico que fue aplicado fue la observación a clases para lo que se empleó una guía diseñada al efecto (Anexo 6). Su objetivo fue concebido en función de constatar desde el desarrollo de la clase, la aplicación de adecuados procedimientos metodológicos para la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

En el aspecto 1, distinguido para la evaluación del indicador 2.1, específicamente a considerar si tiene presente el profesor en la concepción y planificación de su clase los elementos fundamentales de la caracterización psicopedagógica de sus estudiantes quedó evidenciado que, en el 40 % de los sujetos (1 y 2) no lo hacen, en el caso de los profesores 3 y 5 lo ejecutan medianamente pues elaboran la caracterización psicopedagógica teniendo en cuenta tres de los elementos esenciales, potenciando el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y aspectos del contexto escolar que pueden influir en su manifestación. Finalmente existe un sujeto, el número 4 que si realiza la acción que se evalúa con la calidad requerida. Quede explícito así que la distribución de frecuencia se distribuye 2 sujetos para el Nivel Bajo (1), lo que representa el 40 %, 2 en el Nivel Medio (2) para igual representación en porcentaje que para el precedente y en el Nivel Alto (3) se ubica el número 4 pues elabora la caracterización psicopedagógica teniendo en cuenta seis componentes esenciales, entre los que se destacan: aspectos biológicos que inciden en la esfera cognitiva-afectiva, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, aspectos del contexto escolar, socio-familiar y comunitario.

El aspecto número 2 de la guía de observación evaluó el indicador 2.2 dirigido a apreciar si diseñan las tareas de aprendizaje en correspondencia con las potencialidades y debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica, se pudo apreciar que existen dificultades ya que 2 sujetos las esbozan atendiendo solo a las debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica, por considerar las potencialidades como aspectos logrados; 2 tienen en cuenta las fortalezas, pero brindan mayor atención a las que se corresponden con las debilidades y 1 solo sujeto lo realiza sin dificultades.

Lo descrito favorece a establecer que se ubican en el Nivel Bajo (1) 2 de los profesores muestreados para un 40 %, 2 se sitúan en el Nivel Medio (2) para el 40 % y 1 en el Nivel Alto (3) para el 20 % pues diseña tareas de aprendizaje en correspondencia con las potencialidades y debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica.

El cuanto a la aplicación de las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada estudiante, que estaba contenido en el aspecto 3 de la guía y encaminado a estimar el comportamiento del indicador 3.1 se pudo reflexionar que 2 profesores, concretamente el número 1 y el 5, conciben solamente la realización de adecuaciones curriculares en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada escolar, es decir no tiene en cuenta otras de acceso que también resultan pertinentes y utilizan por excelencia la ejecución de adecuaciones significativas; 2 profesores, específicamente el 2 y el 3 emplean las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada escolar y presentan imprecisiones en la ejecución de adecuaciones curriculares significativas y no significativas.

Finalmente se pudo corroborar que solo 1 sujeto, especialmente el 5 Aplica las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada estudiante. Domina los tipos de adecuaciones curriculares y emplea de forma racional las de carácter significativo, o sea, en los objetivos y contenidos. Esto permite instituir una distribución de frecuencia para el indicador 2.3 de 2 sujetos en el Nivel Bajo (1) (40 %), 2 en el Nivel Medio (2) (40 %) y 1 en el Nivel Alto (3) (20 %).

A partir de la recogida y procesamiento de esta información reseñada a evaluar el comportamiento de cada uno de los indicadores declarados en la dimensión II de la variable dependiente se puede resumir que su comportamiento refleja que se ubican el Nivel Bajo (1) 3 profesores (1, 2 y 9) para un 60 %, se sitúa en el Nivel

Medio (2) el sujeto 3 para un 20 % y en el Nivel alto (3) el número 5 para igual porcentaje que el nivel precedente.

Luego la evaluación cuantitativa (Anexo 8) de la variable dependiente referida al nivel de nivel de preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, se comportó durante el pretest de la siguiente forma: En el Nivel Bajo (1) se ubican los profesores 1, 2 y 5 lo que representa el 60 % de la muestra, en el Nivel Medio (2), específicamente el número 3, para un 20 %. En el Nivel Alto (3) se sitúa el sujeto número 4, para el 20 % restante.

Una valoración cualitativa permite destacar las siguientes regularidades:

- Las dimensiones se comportan de forma simétrica, pero el 60 % de los sujetos en preparación se ubican el Nivel Bajo (1).
- Existe un profesor, que por los resultados mostrados se ubica en el Nivel Alto (3) el que será utilizado para desarrollar las actividades metodológicas propuestas.

2.3.3 Resultados del postest.

Para la comprobación de la efectividad de la variable operacional introducida, al final del pre-experimento pedagógico se emplearon los instrumentos utilizados en el pretest (entrevista a profesores y observación a clases, anexos 5 y 6 respectivamente), así como la misma escala valorativa para evaluar el comportamiento de los indicadores declarados en cada dimensión de la variable operacional y a cada sujeto en particular (Anexo 4). Estos resultados se describen a continuación a partir de haber realizado todas las actividades metodológicas con los profesores en preparación.

Dentro de la dimensión I referida al dominio de los conocimientos relacionados con la atención integral a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, se evaluó el indicador 1.1 que mide lo referido a las características

psicopedagógicas que los distinguen. En él se constató que en el Nivel Bajo (1) no queda ubicado ningún profesor; en el Nivel Medio (2) quedan 2 sujetos en preparación, lo que representa el 40 %. El resto de los profesores, o sea, el 60 % dominan las características psicopedagógicas de los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, entre las que se destacan: incapacidad para seguir el ritmo de los estudios que plantea la escuela regular, insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos, inmadurez en la esfera afectiva-volitiva, disfunciones en el sistema nervioso central, condiciones desfavorables de vida y educación, capacidad potencial de aprendizaje que los acerca a los estudiantes que aprenden sin dificultad y los separa de los retrasados mentales, por lo que están ubicados en el Nivel Alto (3).

En el indicador 1.2 se evaluó el conocimiento del Algoritmo de Atención Integral, como vía fundamental para la solicitud pedagógica que requieren. En este se constató que 1 profesor se mantiene en el Nivel Bajo (1) para un 20% al mostrar dificultades para identificar las cuatro etapas en la que sustenta, así como, en las acciones a ejecutar en cada etapa. El resto de las familias, es decir, el 80% están en el Nivel Alto (3) los cuales evidencian dominio de las cuatro etapas en las que sustenta el Algoritmo de Atención Integral, así como, de las acciones a ejecutar en cada una de ellas, con énfasis en:

- I. Caracterización (identificar necesidades y potencialidades).
- II. Diseño de la respuesta pedagógica (determinar las ayudas, apoyos, recursos, modalidades de atención, e incluye las adaptaciones de acceso y curriculares).
- III. Implementación de la respuesta pedagógica (cumplimiento de las acciones diseñadas para dar respuesta pedagógica individual).
- IV. Evaluación y control de la respuesta pedagógica (de no lograrse la satisfacción de las necesidades, se inicia el algoritmo).

En cuanto al conocimiento que poseen los sujetos en preparación sobre la teoría y práctica curricular, que estaba encaminado a estimar el comportamiento del indicador 3.1 se pudo reflexionar que ningún profesor quedó ubicado en el Nivel Bajo (1); 3, lo que representa el 60 % reconocen algunos elementos teóricos relacionados las adaptaciones o modificaciones curriculares y se muestran de acuerdo con que contienen tanto las adaptaciones de acceso al currículo, como aquellas que se hacen en los elementos básicos de este, por lo que sitúan en el Nivel Medio (2). El resto, es decir, el 20 % (2 sujetos) se colocan en el Nivel Alto (3) ya que reconocen las adaptaciones o modificaciones curriculares como los cambios, ajustes y decisiones que se asumen para adecuar la respuesta educativa a las necesidades de desarrollo de los estudiantes, que incluyen las adaptaciones de acceso al currículo y los elementos básicos del currículo. Se muestran de acuerdo también en que pueden tener carácter significativo, es decir, en los objetivos y contenidos o no significativo cuando se refiere a los métodos, procedimientos, tiempo y evaluación, en dependencia de los elementos formales o de contenido que afecte y del nivel de profundidad de los cambios que se proponen.

Lo descrito anteriormente permite establecer que la dimensión I tuvo progreso después de aplicada las actividades metodológicas pues se mantiene un solo sujeto (el número 1) en el Nivel Bajo (1) para el 20 % del total, mientras que en la etapa de pretest se situaban 3. Por otra parte 1 profesor quedó situado en el Nivel Medio (2) concretamente el identificado con el número 5 para un 20 % y se ubican en el Nivel Alto (3), 3 profesores lo que representa el 60 %, a diferencia del pretest donde solo se ubicaba 1.

En relación con los indicadores declarados en la dimensión 2, consignada para la aplicación de los procedimientos metodológicos para la atención integral a estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico se pudo distinguir en el indicador 2.1, que evalúa la elaboración de la caracterización psicopedagógica que se ubican profesores en el Nivel Bajo (1). Se sitúan en el Nivel Medio (2) 2 profesores que fueron preparados, porque elaboran la caracterización

psicopedagógica teniendo en cuenta tres de los elementos esenciales, potenciando el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y aspectos del contexto escolar que pueden influir en su manifestación. Se pudo probar además que se colocan en el Nivel Alto (3) los restantes profesores, es decir 3 lo que representa el 60 %.

En cuanto al indicador 2.2 relacionado con las acciones didácticas que se diseñan en correspondencia con el diagnóstico individual, permite ver que de los 2 profesores que se ubicaban en el Nivel bajo (1), solamente 1 (20%) se mantuvo en este propio nivel al diseñar las tareas de aprendizaje atendiendo a las debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica, por considerar las potencialidades como aspectos logrados. Hay 2 sujetos (40%), que se manifiestan inconstantes al esbozarlas pues aunque tienen en cuenta las potencialidades ofrecen mayor atención a las debilidades, solo 1 se mantuvo en el nivel mencionado, concretamente el registrado con el número 5. Los otros 2 profesores se encuentran en el Nivel Alto (3), con preparación suficiente al diseñar tareas de aprendizaje en correspondencia con las potencialidades y debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica, lo que representa el 40 %.

El indicador 2.3 referido a la aplicación de las adecuaciones curriculares permitió probar que se coloca un profesor en el Nivel Bajo (1) para un 20 %, que anteriormente eran 2. De los restantes 4, 2 se sitúan en el Nivel Medio (2), donde resulta pertinente considerar que 1 quedó en él y otro se incorpora a este por la preparación alcanzada pues anteriormente se encontraba en el nivel precedente (40%) y pasan al Nivel Alto (3) los restantes 2 profesores que fueron considerados como muestra.

Estos resultados dejan ver al final del prexperimento lo que a su vez constituye la evaluación de la variable dependiente, referida al nivel de preparación de los profesores para la atención integral a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico que, se ubica 1 sujeto en el Nivel Bajo (1) lo que representa el

20 %, igual cantidad y su representación en por ciento se sitúa en el Nivel Medio (2) y 3 profesores, para un 60 % en el Nivel Alto (3). (Anexo 10).

Es evidente que se logró perfeccionar la preparación de los profesores de 9no grado para la atención integral a los escolares con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico implicados en la muestra a partir del conocimiento alcanzado en torno a sus características psicopedagógicas, el Algoritmo de Atención Integral y la teoría y práctica curricular, así como la aplicación de los procedimientos metodológicos que favorezcan la elaboración de la caracterización psicopedagógica, las acciones didácticas en correspondencia con el diagnóstico individual y la aplicación de las adecuaciones curriculares individuales.

Queda explícito que hay un tránsito ascendente en los resultados de los niveles más bajos a los más altos y puede decirse que en el nivel bajo los datos de la medición final reflejan un decrecimiento, pues precisamente el incremento se produjo en los niveles medio y final. El promedio obtenido conduce también a una valoración similar quedando corroborado que hubo una elevación en el nivel de preparación de los profesores para la atención integral a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, lo cual permite inferir que las actividades metodológicas resultaron efectivas.

CONCLUSIONES

1. Los fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos y metodológicos de la preparación de los profesores para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, se sustentan en la filosofía dialéctico materialista, el enfoque sociohistórico- cultural de Vigotsky, la pedagogía de la diversidad, la teoría curricular y las concepciones más modernas sobre el retardo en el desarrollo psíquico, teniendo en cuenta las posibilidades de atención desde la Secundaria Básica.
2. El estudio realizado a la muestra para constatar el estado actual de la preparación de los profesores para la atención integral a estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico permitió revelar que en su mayoría recibieron en su formación elementos de Pedagogía Especial y la totalidad muestran comprensión de la posibilidad y necesidad de atención a estos estudiantes desde la Secundaria Básica, así como la necesidad de ser preparados en la temática. A su vez se pudo confirmar que existen dificultades en el dominio de conocimientos relacionados con la atención integral y la aplicación de procedimientos metodológicos para su alcance.
3. Las actividades metodológicas diseñadas con el propósito de elevar el nivel de preparación de los profesores de noveno grado de la ESBU: "Eliseo Reyes" para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico, se distingue por su carácter participativo y desarrollador, concerniente a las carencias metodológicas para el logro de este empeño, y sobre la base del trabajo metodológico que efectúa la escuela.
4. La validación de las actividades metodológicas propuestas en el pre-experimento pedagógico, permitió determinar una diferencia significativa entre la etapa de pretest y postest durante la investigación, demostrándose que las acciones desarrolladas fueron efectivas, pues se produjo una transformación sustancial en los profesores, elevándose su nivel de preparación para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

RECOMENDACIONES

1. Proponer a los directivos de Enseñanza Media en la instancia municipal la instrumentación de las actividades metodológicas aplicadas, teniendo en cuenta la realidad educativa existente en cada centro.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez de Zayas, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvero, F. (2002). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Añorga Morales, J. (1995). *Proyecto de mejoramiento profesional y humano. Conferencia dictada en el 1er. Taller de Educación Avanzada, Ciencia y Técnica*. La Habana: Material impreso. CENESEDA.
- Arias Beatón G. y Liorens Trevillo V. (1982). *La educación especial en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1988). *La Educación Especial en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balmaseda, O. (2003). *Enseñar y Aprender Ortografía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Bell Rodríguez, R. (1996). *Sublime profesión de amor*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1997). *Educación especial: Razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1998). *Marco de referencia, bases y conceptos vigotskianos para una pedagogía de la diversidad*. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". La Habana (manuscrito).
- _____. (2001). *Pedagogía y diversidad*. La Habana: Casa Editora Abril.
- _____. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt T. J. et al. (1992). *Selección de temas de psicología especial*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación,
- Brito, H. et al. (1996). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Caballero Delgado, E. (2002). *Diagnóstico y diversidad*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.

- Cánovas, L. (1996). "5 preguntas sobre la optimización del PDE, el Centro de Referencia y el Entrenamiento Metodológico Conjunto". Folleto impreso, La Habana.
- _____. (1997). *El método de Entrenamiento Metodológico Conjunto, sus características*. Material mimeografiado, La Habana.
- Castellanos, D., et al. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro Ruz, F. (1975). Discurso pronunciado en el acto efectuado en la escuela de formación de maestros primarios "Tania la Guerrillera". Disponible en <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1975/esp/f010975e.html>
- _____. (1987). *Discurso pronunciado en la clausura del XI Seminario Nacional de Educación Media*. Disponible en <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1987/esp/f050287e.html>.
- _____. (1991). *Ideología, conciencia y trabajo político*. La Habana. Editora política.
- _____. (2001). *Discurso en la graduación del 1er. Curso de Maestros Emergentes en Granma*. La Habana. Editora Política.
- Cobas, C. y coautores. (2008). *Las adaptaciones curriculares y la igualdad de oportunidades en la escuela*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Corominas Paz, J. (1995). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. La Habana. Edición Rev
- De Armas, N. et al. (2004). *Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. La Habana. En soporte digital. ISP. Félix Varela.
- Díaz Pendás, H. (1996). "Ser uno mismo hablando de creatividad". *Educación*. 88, 12 .
- Fernández Gutiérrez, F. (2001). *Cómo enseñar tecnologías informáticas*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- García Batista, E. y Caballero delgado, E. (Compil). (2004). *Profesionalidad práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García Eligio de la Puente, M. T. Y Areas Beatón, G. (2006). *Psicología Especial. Tomo II*. La Habana: Editorial Felix Varela.
- Gayle, A. (2002). " *De la Conceptualización del currículo a la practica escolar*", en *Convocados por la diversidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2007). *La Familia de los Escolares con necesidades educativas especiales y las Adaptaciones curriculares*. Ponencia en formato digital.
- García Galló, J.L. (1992). *Problemas mundiales de la educación. Nuevas perspectivas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Leyva, M. (2001). *Conferencia especial en el evento Pedagogía 2001*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Soca, A. y Reinoso, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, Viviana. (1995). *Psicología para educadores*. Revista Educación. La Habana.
- Guerra Iglesias, S. et al. *Curso: Desviaciones en el aprendizaje en el desarrollo intelectual*. En Material mimeografiado.
- Labarrere Reyes, G. y Valdivia Pairol, G. (2001). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A.A. (1979). *La comunicación pedagógica*. Moscú. Editorial Znanie.
- López López, M. et al. (1980). *El trabajo metodológico en la escuela de educación general politécnica y laboral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1986). *Obras completas. Tomo II*. Editorial Pueblo y educación. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1993). *Resolución Ministerial 80 / 93. Trabajo Metodológico. Documentos*. La Habana.
- _____. (1994): *Resolución Ministerial 95 / 94. Trabajo Metodológico. Documentos*. La Habana.
- _____. (1999): *Resolución Ministerial 85 / 99. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED*. La Habana.

- _____ . (2000). *Carta Circular 01 / 2000*. La Habana.
- _____ . (2005a). *Fundamentos de la investigación educativa. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Primera y segunda parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . (2005b). *VI Seminario Nacional para Educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . (2006). *Fundamentos de la investigación educativa. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera y segunda parte. Mención en Educación Especial*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . (2007). *Fundamentos de la investigación educativa. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Primera y segunda parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . (2008a). *Modelo de la Escuela Secundaria Básica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . (2008b). *Resolución Ministerial 119/ 08. Trabajo metodológico*. La Habana.
- _____ . (2008c). *Reglamento de Trabajo Metodológico del Ministerio de educación. Resolución No. 119/ 08*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . (2008d). *Objetivos priorizados del Ministerio de Educación para el curso escolar 2008- 2009. Resolución No. 118/08*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, L. M. (2004). *La personalidad: su diagnóstico y su desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, G y Nocado, I. (1983). *Metodología de la investigación Pedagógica y Psicológica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Petrovsky, A.V. (1978). *Psicología General*. La Habana: Editorial Libros para la Educación.
- Quintana, A. y coautores. (2005). *Cuaderno Complementario. Matemática 9. grado*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rubinstein, S. (1971). *Psicología del niño con desviaciones en el desarrollo*. Editorial Moscú.

Silvestre Oramas, M. y Zílberstein Toruncha, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Subercaseaux M. (2002). *Gran diccionario sinónimos, antónimos, parónimos e ideas afines*. Colombia: Editorial Printer

Tejeda del Prado, L. (2001). *Ser y vivir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigostky, L.S. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

_____ . (1989). *Fundamento de defectología. Obras Completas, Tomo V*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo 1

Guía para la revisión de documentos.

Objetivo: Constatar si la estrategia metodológica de la escuela se orienta a la solución de los problemas que presentan los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

Documento a revisar:

Estrategia metodológica de la escuela.

Elementos a revisar:

1. Si en el diagnóstico se precisa algún problema o debilidad relacionado con la preparación del profesor para ofrecer la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.
2. Si en la concepción integral de la estrategia (fundamentación, líneas, objetivos y contenidos), se orienta a elevar el conocimiento de los profesores de noveno grado con las características psicopedagógicas de estos estudiantes, las etapas del algoritmo de atención integral y la teoría y diseño curricular.
3. Si se desarrollan actividades que propician la aplicación de procedimientos relacionados con la realización de una adecuada caracterización psicopedagógica, el diseño de acciones que se correspondan con ella y la aplicación de las adecuaciones curriculares correspondientes.

Anexo 2

Guía de observación a la preparación de asignaturas por áreas del conocimiento.

Objetivo: Comprobar el tratamiento que se ofrece en el progreso de esta actividad metodológica, a la planificación y desarrollo de actividades dirigidas a la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

Aspectos a considerar durante la observación.	Si	No	A veces
1. Se proponen actividades variadas para la atención pedagógica, en correspondencia con las características psicopedagógicas de los estudiantes.			
2. Se intercambian ideas de cómo proyectar las acciones necesarias a desarrollar en cada etapa del Algoritmo de Atención Integral.			
3. Se conciben la realización de tareas de aprendizaje en función de que se eleve el nivel de competencia curricular de los estudiantes.			
4. Se formulan acciones en ocupación de que apliquen las adecuaciones curriculares individuales a sus estudiantes.			
5. Se sugieren bibliografías novedosas para elevar la preparación metodológica de los profesores en la temática tratada.			

Anexo 3

Guía de entrevista a los profesores de noveno grado.

Objetivo: Constatar el nivel de preparación que poseen profesores de noveno grado en torno a la atención integral que deben brindar a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

Consigna: Profesor, es necesario que con vistas a concluir de forma exitosa la presente investigación responda de forma clara y precisa las siguientes interrogantes:

Gracias

Cuestionario:

1. ¿En qué especialidad está usted graduado? _____
 - a. ¿Cuántos años de experiencia posee? _____
2. ¿Ha recibido usted en su formación, tanto en la etapa de pregrado como de postgrado, alguna asignatura relacionada con la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.
3. ¿Considera usted que posee la preparación requerida para ofrecer adecuada atención pedagógica a los estudiantes que posee en su grupo con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico? Argumente su respuesta.
4. De ser diseñadas actividades metodológicas para su preparación en la temática señale aquellas que resultarían de su interés.

Anexo 4

Escala valorativa por niveles de los indicadores establecidos que miden la variable dependiente relacionada con la preparación de los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

I. Dimensión Cognitiva. Dominio de los conocimientos relacionados con la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de Retardo en el Desarrollo Psíquico en cuanto a:

Indicador 1.1 Características psicopedagógicas.

Nivel bajo (1): Presenta dificultades para distinguir las características psicopedagógicas de los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Nivel medio (2): Reconoce cuatro de las características psicopedagógicas de los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Nivel alto (3): Domina las características psicopedagógicas de los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico, entre las que se destacan: incapacidad para seguir el ritmo de los estudios que plantea la escuela regular, insuficiente desarrollo de los procesos cognoscitivos, inmadurez en la esfera afectiva-volitiva, disfunciones en el sistema nervioso central, condiciones desfavorables de vida y educación, capacidad potencial de aprendizaje que los acerca a los estudiantes que aprenden sin dificultad y los separa de los retrasados mentales.

Indicador 1.2. Algoritmo de atención integral.

Nivel bajo (1): Presenta dificultades para identificar las cuatro etapas en la que sustenta el algoritmo de atención integral, así como, en las acciones a ejecutar en cada etapa.

Nivel medio (2): Reconoce las cuatro etapas en las que se sustenta el Algoritmo de atención integral, pero comete algunas imprecisiones al precisar con claridad las acciones a cumplimentar en cada una de ellas.

Nivel alto (3): Domina las cuatro etapas en las que sustenta el Algoritmo de atención integral, así como, de las acciones a ejecutar en cada una de ellas.

I. Caracterización (identificar necesidades y potencialidades).

II. Diseño de la respuesta pedagógica (determinar las ayudas, apoyos, recursos, modalidades de atención, e incluye las adaptaciones de acceso y curriculares).

III. Implementación de la respuesta pedagógica (cumplimiento de las acciones diseñadas para dar respuesta pedagógica individual).

IV. Evaluación y control de la respuesta pedagógica (de no lograrse la satisfacción de las necesidades, se inicia el algoritmo).

Indicador 1.3 Teoría y práctica curricular.

Nivel bajo (1): Presenta dificultades en el dominio teórico de los elementos que distinguen las adaptaciones o modificaciones curriculares.

Nivel medio (2): Reconoce algunos elementos teóricos relacionados las adaptaciones o modificaciones curriculares, con énfasis en que constituye la vía para ajustar la respuesta educativa en correspondencia con las necesidades individuales de los escolares. Se muestra de acuerdo con que contienen tanto las adaptaciones de acceso al currículo, como aquellas que se hacen en los elementos básicos de este.

Nivel alto (3): Reconoce las adaptaciones o modificaciones curriculares como los cambios, ajustes y decisiones que se asumen para adecuar la respuesta educativa a las necesidades de desarrollo de los estudiantes, que incluyen las adaptaciones de acceso al currículo y los elementos básicos del currículo. Pueden tener carácter significativo, es decir, en los objetivos y contenidos o no significativo cuando se

refiere a los métodos, procedimientos, tiempo y evaluación, en dependencia de los elementos formales o de contenido que afecte y del nivel de profundidad de los cambios que se proponen.

Dimensión II. Dimensión Procedimental. Aplicación de los procedimientos metodológicos para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de Retardo en el Desarrollo Psíquico afines con:

Indicador 2.1 Elaboración de la caracterización psicopedagógica.

Nivel bajo (1): Elabora la caracterización psicopedagógica teniendo en cuenta algunos de los elementos esenciales, sin tener en cuenta el balance y prioridad de ellos.

Nivel medio (2): Elabora la caracterización psicopedagógica teniendo en cuenta tres de los elementos esenciales, potenciando el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y aspectos del contexto escolar que pueden influir en su manifestación.

Nivel alto (3): Elabora la caracterización psicopedagógica teniendo en cuenta seis componentes esenciales, entre los que se destacan: aspectos biológicos que inciden en la esfera cognitiva-afectiva, nivel de competencia curricular, estilo de aprendizaje, aspectos del contexto escolar, socio-familiar y comunitario.

Indicador 2.2 Acciones didácticas en correspondencia con el diagnóstico individual.

Nivel bajo (1): Diseña las tareas de aprendizaje atendiendo a las debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica, por considerar las potencialidades como aspectos logrados.

Nivel medio (2): Diseña tareas de aprendizaje teniendo en cuenta las potencialidades, pero brindando mayor atención a las que se corresponden con las debilidades.

Nivel alto (3): Diseña tareas de aprendizaje en correspondencia con las potencialidades y debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica.

Indicador 2.3 Aplicación de las adecuaciones curriculares individuales.

Nivel bajo (1): Concibe solamente la realización de adecuaciones curriculares en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada escolar, es decir no tiene en cuenta otras de acceso que también resultan pertinentes. Utiliza por excelencia la ejecución de adecuaciones significativas.

Nivel medio (2): Emplea las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada estudiante. Presenta imprecisiones en la ejecución de adecuaciones curriculares significativas y no significativas.

Nivel alto (3): Aplica las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada estudiante. Domina los tipos de adecuaciones curriculares y emplea de forma racional las de carácter significativo, o sea, en los objetivos y contenidos.

Para la **evaluación integral de cada dimensión de la variable operacional**, en cada sujeto de investigación, se determinó que cuando obtiene de 3 a 5 puntos se ubica en el Nivel Bajo (1), De 6 a 7 puntos en el Nivel Medio (2) y de 8 a 9 puntos en el Nivel Alto. (3).

Para la evaluación integral de la variable operacional en cada sujeto de investigación se determinó que cuando se obtiene 11 puntos o menos se ubica en el Nivel Bajo (1), de 12 a 15 en el Nivel Medio (2) y de 16 a 18 puntos en el Nivel alto (3).

Anexo 5

Guía de entrevista a profesores de noveno grado.

Objetivo: Constatar el nivel de preparación que poseen los profesores de noveno grado para la atención integral a los estudiantes con diagnóstico de retardo en el desarrollo psíquico.

Compañero profesor: Nuestra institución está realizando una investigación en la que puede colaborar. Se necesita que responda con claridad las preguntas que a continuación aparecen. Muchas gracias.

1. En los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico se aprecian características psicopedagógicas que permiten reconocerlos. Mencionalas.
2. Complete el cuadro en blanco teniendo en cuenta las etapas del Algoritmo de Atención Integral y las acciones que deben cumplimentarse en cada una de ellas. Tenga en cuenta que las mismas no se encuentran ordenadas para lograr mayor efectividad de la información que se busca, por lo que usted deberá hacerlo al final.

ETAPAS	ACCIONES
Implementación de la respuesta pedagógica.	
	Determinar las ayudas, apoyos, recursos, modalidades de atención y aplicación de adaptaciones de acceso y curriculares.
Caracterización	

3. Establezca la diferencia entre las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo.

- a) ¿Cuáles son los tipos de adecuaciones curriculares que usted conoce?
- b) Especifique y fundamente cuáles debe emplear con mayor frecuencia.

Anexo 6.

Guía de observación a clases.

Objetivo: Constatar desde el desarrollo de la clase, la aplicación de adecuados procedimientos metodológicos para la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico.

Aspectos a considerar durante la observación de clase.	Alto (1)	Medio (2)	Bajo (1)
Tiene presente el profesor en la concepción y planificación de su clase los elementos fundamentales de la caracterización psicopedagógica de sus estudiantes.			
Diseña las tareas de aprendizaje en correspondencia con las potencialidades y debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica.			
Aplica las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada estudiante.			

Anexo 7

Registro de los resultados de la observación a clases.

Objetivo: Registrar, a partir de la observación realizada en la etapa de pretest, la aplicación de adecuados procedimientos metodológicos para la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico. (Dimensión II).

Aspectos a considerar durante la observación de clase.	Bajo (1)	Medio (2)	Alto (3)
Tiene presente el profesor en la concepción y planificación de su clase los elementos fundamentales de la caracterización psicopedagógica de sus estudiantes.	2	2	1
Diseña las tareas de aprendizaje en correspondencia con las potencialidades y debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica.	2	2	1
Aplica las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada estudiante.	2	2	1

Anexo 9

Registro de los resultados de la observación a clases.

Objetivo: Registrar, a partir de la observación realizada en la etapa de postest, la aplicación de adecuados procedimientos metodológicos para la atención integral a los estudiantes con retardo en el desarrollo psíquico. (Dimensión II).

Aspectos a considerar durante la observación de clase.	Bajo (1)	Medio (2)	Alto (3)
Tiene presente el profesor en la concepción y planificación de su clase los elementos fundamentales de la caracterización psicopedagógica de sus estudiantes.	-	1	1
Diseña las tareas de aprendizaje en correspondencia con las potencialidades y debilidades determinadas en la caracterización psicopedagógica.	2	2	2
Aplica las adecuaciones curriculares y de acceso al currículo en correspondencia con las necesidades educativas especiales de cada estudiante.	3	2	2

Anexo 10

Evaluación Integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente como resultado de la aplicación del postest.

Sujetos en preparación.	Dimensión I				Dimensión II				Total por sujetos.
	1.1	1.2	1.3	T	2.1	2.2	2.3	T	
1	2	1	2	5B	2	1	1	4B	10 Bajo
2	3	3	2	8A	3	2	3	8A	16 Alto
3	3	3	3	9A	3	3	2	8A	17 Alto
4	3	3	3	9A	3	3	3	9A	18 Alto
5	2	3	2	7M	2	2	2	6M	13 Medio
Total por indicadores.	-	1	-	1	-	1	1	1	Bajo
	2	-	3	1	2	2	2	1	Medio
	3	4	2	3	3	2	2	3	Alto

