

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
CAP. SILVERIO BLANCO NÚÑEZ
SEDE TRINIDAD

*TESIS DE OPCIÓN AL GRADO ACADÉMICO DE
MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.*

Título: *“Estrategia metodológica dirigida a Maestros Primarios,
para la atención pedagógica de los alumnos retrasados
mentales leve integrados en la escuela primaria”*

Autor: Lic. Luis Estanislao Jiménez Zúñiga

Tutora: Msc. Esther Concepción Martínez Broche

2008

Síntesis.

La atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria constituye un problema que afecta su desarrollo en general, el mismo establece un marco referencial en las nuevas concepciones de la atención a la diversidad, como rasgo distintivo del proceso de integración escolar de este tipo de educando, en ello la escuela y en particular el maestro juegan un papel determinante, unido a los factores familiares y comunitarios. El autor del trabajo, propone una estrategia de preparación metodológica para preparar a los maestros primarios que tienen en su aula alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, para la atención pedagógica de este tipo de educandos. El empleo de diferentes métodos teóricos, empíricos y estadísticos matemáticos, facilitaron la constatación de los resultados y medir la efectividad de la propuesta diseñada para dar solución al problema detectado en la práctica pedagógica. La estrategia de preparación metodológica permitió elevar el nivel de preparación de los maestros primarios y transformar sus modos de actuación. Recomienda generalizar este trabajo en centros donde existan profesionales que asuman la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

ÍNDICE

Pág.

Introducción.....	1
Desarrollo	
CAPÍTULO I. ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS MAESTROS PRIMARIOS PARA LA ATENCIÓN PEDAGÓGICA A LOS ALUMNOS CON DIAGNÓSTICO DE RETRASO MENTAL LEVE INTEGRADOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	9
Epígrafe 1.1 La preparación metodológica de los maestros primarios en la escuela primaria.....	9
Epígrafe 1.2: Conceptualización y caracterización de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.	17
Epígrafe 1.3 Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve. Su atención pedagógica en la escuela primaria.....	22
<u>CAPÍTULO 2: ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN METODOLÓGICA A MAESTROS PRIMARIOS PARA LA ATENCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS RETRASADOS MENTALES LEVE INTEGRADOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.</u>	38
Epígrafe 2.1 Diagnóstico inicial del comportamiento de la preparación de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.....	38
<i>Epígrafe 2.2... Fundamentación y estructuración de la estrategia de preparación metodológica.</i>	47
<i>Epígrafe 2.3 Validación de la estrategia metodológica en la práctica educativa.</i>	60
Conclusiones.....	70
Recomendaciones.....	71
Bibliografía.....	72

Pensamiento

“LA TAREA CONSISTE EN VINCULAR LA PEDAGOGÍA DEL NIÑO CON DEFECTO, CON LOS PRINCIPIOS GENERALES Y LOS MÉTODOS DE LA EDUCACIÓN SOCIAL Y ENCONTRAR EL SISTEMA QUE LOGRARÍA ENLAZAR, LA PEDAGOGÍA ESPECIAL CON LA PEDAGOGÍA DE LA INFANCIA NORMAL”.

Vigotski

Introducción

Las problemáticas educativas en el mundo actual se caracterizan por la marginación y la exclusión, sobre todo, de aquellas personas que carecen de recursos monetarios y materiales, o sencillamente presentan necesidades en su desarrollo, dado a que los programas educacionales, en la gran mayoría de los países se erigen sobre la base de las políticas de los organismos monetarios internacionales, quienes condicionan las posibilidades reales de una educación para todos. En América Latina y el Caribe la situación de los procesos educativos está marcada por la falta de voluntad de los gobiernos para garantizar el acceso a la educación de todas las personas, lo que se hace más acuciante en el caso de las que presentan retraso mental leve.

La situación de la educación en Cuba parte de crear realidades únicas en el contexto internacional, no existe otro modelo educativo en el mundo que se pueda comparar con el nuestro en cuanto a equidad, sin marginación de ningún tipo, con un nivel de calidad uniforme y ayuda personal para el que más la necesite. En la actualidad una de las prioridades de nuestro sistema educacional está en lograr una atención integral a los alumnos, que de respuesta a las necesidades de nuestros niños y jóvenes en el contexto docente.

En consonancia con lo anterior se asume que (...)”la educación de escolares con retraso mental leve se favoreció a partir de los cambios sustanciales iniciados el 1ro de enero de 1959, los cuales han dado lugar a que la educación haya adquirido un verdadero carácter universal. En los momentos actuales y con reiterada frecuencia encontramos en las escuelas primarias alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, lo que se debe en gran medida a la apertura de la Educación Especial a todo el Sistema Nacional de Educación.

Diferentes investigadores han dado tratamiento a la atención integral de los alumnos con diagnóstico de retraso mental, tanto en la Enseñanza Especial como en la escuela primaria, entre otros: (López, R. 2000), (Bell, R. 2002), (Caballero, E. 2005), (Guerra, S. 2005), (Anatolievna, S. 2006), (Álvarez, C. 2006), (Coll, C. 2006), (Santamaría D. 2007); hasta donde ha sido posible la búsqueda bibliográfica no se evidencian investigaciones que aborden la preparación de los maestros primarios, para la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leves integrados en las escuelas primarias. Existiendo en nuestro país documentos jurídicos que instan al desarrollo de esta investigación dentro de ellos: La Convención sobre los derechos del niño en su artículo 23 expone: que “el niño y la niña física y mentalmente impedidos o que sufran algún impedimento social, deben recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requieren sus casos particulares”; la Constitución de la República, en el artículo 42: expone que “Las instituciones del Estado

educan a todos, desde la más temprana edad, en el principio de la igualdad de los seres humanos”; La Resolución 30/96 del Ministerio de Educación que plantea que son las Direcciones Provinciales y Municipales de Educación las encargadas de diseñar estrategias para el desarrollo educacional en cada territorio. Resolución 85/99 precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el Ministerio de Educación.

No obstante en la práctica pedagógica se constató que los maestros primarios al realizar el diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria no precisan los elementos del conocimiento que se corresponden con la zona de desarrollo actual y no exploran el comportamiento de la zona de desarrollo potencial lo que incide en que las estrategias de intervención no resulten efectivas, por lo que las adecuaciones curriculares no responden a los requerimientos contemporáneos, así como les falta dominio de las características de los procesos cognitivos de estos alumnos, lo que se pudo observar en el proceso de Orientación y Seguimiento, en las visitas a clases, en intercambios con los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados.

En los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos realizados a los maestros primarios por los Metodólogos han identificado, con frecuencia, carencias metodológicas relacionadas con el trabajo para satisfacer las necesidades y potencialidades de los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria. En las visitas de inspección escolar es frecuente que detecten en algunas escuelas primarias dificultades en el trabajo integral con estos alumnos. Así también es reiterativa la recepción de quejas de los padres por estar insatisfechos con el trabajo que realizan los maestros primarios con sus hijos, expresando que no ven avances en su aprendizaje.

Considerando los resultados mencionados anteriormente y toda la percepción de la problemática, no cabe duda que la preparación metodológica, en materia de atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria, que presentan los maestros primarios es insuficiente.

Las consideraciones referidas anteriormente propiciaron el planteamiento del **problema científico de la investigación**: ¿Cómo contribuir a la preparación metodológica de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria?

El objeto de la investigación: se centra en el proceso de preparación metodológica de los maestros primarios. Por su parte el **campo de investigación**: lo constituye La preparación

metodológica de los maestros primarios, para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

El análisis del problema científico a resolver y la precisión del objeto de estudio condujo a la formulación del **objetivo**: Aplicar una estrategia de preparación metodológica dirigida a los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

El problema científico a resolver y el objetivo trazado conducen a las interrogantes científicas que orientan el proceder metodológico de la investigación, estas son las siguientes:

1. ¿Cuáles son los presupuestos teóricos y metodológicos que fundamentan la preparación metodológica de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria?
2. ¿Cuál es el estado actual de la preparación metodológica que muestran los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria?
3. ¿Qué acciones deben incluirse en la estrategia de preparación metodológica a maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria?
4. ¿Cómo validar las acciones contenidas en la estrategia de preparación metodológica a maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria?

Por lo que se declaran las variables:

Variable independiente: Estrategia de preparación metodológica.

Variable dependiente: Nivel de preparación metodológica de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

La calidad de la variable dependiente supone que los maestros primarios demuestren conocimiento de las características fundamentales de los procesos cognitivos en alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, que dominen los componentes de la caracterización psicopedagógica y de la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, así como

que en su modo de actuación demuestren dominio de las características de los procesos cognitivos en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, que al elaborar la caracterización psicopedagógica transiten por todos sus componentes y que en la práctica pedagógica, elaboren la estrategia de intervención en correspondencia con los elementos que la conforman.

Operacionalización de la variable dependiente.

Dimensión: I. Conocimiento

Indicadores

1.1 Conocimiento de las características fundamentales de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

1.2 Conocimiento de los componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

1.3 Conocimiento de los elementos que conforman de la estrategia de intervención para los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Dimensión: II. Modos de actuación

Indicadores

2.1. Desempeño pedagógico teniendo presente las características fundamentales de los procesos cognitivos en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

2.2. Desempeño pedagógico teniendo presente los componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

2.3. Desempeño pedagógico teniendo presente los elementos que conforman la estrategia de intervención para los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Las tareas científicas para la búsqueda de la solución al problema científico declarado son las siguientes:

1-Sistematización de los presupuestos teóricos y metodológicos que fundamentan la preparación metodológica de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

2-Diagnóstico inicial del nivel de preparación metodológica que muestran los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

3-Elaboración de la estrategia de preparación metodológica a maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

4-Validación de la estrategia de preparación metodológica a maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Para el desarrollo de esta investigación se emplearon los siguientes métodos de la investigación científica.

Métodos del nivel teórico:

-Análisis y Síntesis: Se empleó para la interpretación de los presupuestos teóricos de la preparación metodológica de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, para analizar y sintetizar los resultados obtenidos durante todo el proceso investigativo.

-Inducción y deducción: Se empleó durante todo el proceso investigativo, para establecer la relación entre lo particular y lo general relacionado con la preparación de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria., para valorar la situación actual del problema en la muestra, así como los resultados obtenidos en la fase de aplicación del pre –experimento.

-Histórico y lógico: Se empleó en el tratamiento científico relacionado con el problema de investigación, desde el inicio de la misma, para fundamentar los antecedentes históricos relacionados con la evolución que se ha experimentado en la preparación metodológica de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y en el tratamiento del problema científico durante toda la investigación.

-Métodos del nivel empírico:

-Observación científica: Se utilizó en la observación a clases en las etapas inicial, media y final de la investigación para observar las regularidades en el desempeño de los maestros primarios en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

-Experimento pedagógico: Se utiliza a través del pre-experimento pues el mismo grupo experimental es el grupo control. Se emplea en sus tres etapas: diagnóstico, ejecución y constatación final. El diagnóstico con la aplicación de instrumentos para conocer las causas del problema; la ejecución para introducir la vía de solución, medirla y evaluar los resultados

que se alcanzan; y la constatación final para la comprobación de la efectividad en la solución del problema científico.

-Análisis de documentos. Se aplicó durante la etapa inicial, media y en la etapa final de la investigación, en la revisión de los planes de clases y los Expedientes Acumulativos del Escolar para constatar la planificación de los sistemas de clases y la elaboración de los Expedientes Acumulativos del Escolar, entorno a la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y para constatar el estado real del problema.

-Entrevista a maestros: Se utilizó en las etapas inicial y final para explorar el nivel de conocimiento y disposición de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

-Métodos estadísticos o matemáticos:

-Cálculo porcentual. Se utilizó para analizar los datos de los diferentes instrumentos aplicados y presentar la información recogida a partir de ellos, permitiendo corroborar la confiabilidad de los resultados obtenidos en la constatación inicial y después de aplicada la estrategia de preparación metodológica.

Estadística descriptiva. Fue utilizada en el procesamiento y análisis de los datos obtenidos en la investigación, para organizar la información obtenida en la constatación inicial, durante y después de aplicada la estrategia de preparación metodológica a los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos integrados con diagnóstico de retraso mental leve.

La Población y Muestra coinciden de manera intencional, está constituida por 12 maestros primarios, 2 que laboran en escuelas primarias urbanas y 10 en escuelas rurales del municipio de Trinidad. Su antigüedad en la escuela primaria se comporta de la siguiente forma 6 tienen más de 20 años de experiencia, 4 tienen 15 años de experiencia y 2 maestros tienen 10 años de experiencia. Su nivel cultural se expresa en que 10 son licenciados en Educación Primaria, 1 la cursa actualmente y 1 no se supera culturalmente. Todos tienen como característica común resultados positivos en el desempeño de su labor, obteniendo la categoría de B en las últimas tres evaluaciones profesoraes, tienen en sus aulas menos de 20 alumnos de matrícula incluyendo los diagnosticados con retraso mental leve. Y todos responden de modo directo al centro donde se desarrolla la investigación.

Importancia. Es importante porque posibilita la solución de un problema en la práctica pedagógica existente en la enseñanza primaria, que incide en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Novedad. Resulta novedosa porque por primera vez en el municipio de Trinidad se concibe una estrategia de preparación metodológica para preparar a los maestros primarios en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Significación práctica. Aporta la estrategia de preparación metodológica a maestros primarios, que incluye reunión metodológica, talleres metodológicos y Entrenamiento Metodológicos Conjunto.

Estructura de la tesis.

La tesis consta de la siguiente estructura: introducción, contiene los elementos más generales de la investigación y los diseños teóricos y metodológicos; el desarrollo lo conforman dos capítulos, en el primero aparecen el marco teórico referencial que sustenta la investigación, en el segundo capítulo se asentó el diagnóstico inicial y la fundamentación de la propuesta de la estrategia de preparación metodológica, así como el diagnóstico final, las conclusiones; recomendaciones, bibliografía y los anexos; estos siguen la ruta lógica que guió la investigación.

CAPÍTULO I: ACERCAMIENTO TEÓRICO A LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS MAESTROS PRIMARIOS PARA LA ATENCIÓN PEDAGÓGICA A LOS ALUMNOS RETRASADOS MENTALES LEVE INTEGRADOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Epígrafe 1.1: La preparación metodológica de los maestros primarios en la escuela primaria.

El personal docente está urgido de la superación permanente ya que los sistemas educativos actuales en el mundo están quedando rápidamente desfasados con respecto a las necesidades planteadas por una sociedad en cambio vertiginoso. El deterioro de la educación en América Latina y el Caribe, también se evidencia en la pobre oferta pedagógica dirigida a la preparación del profesorado, manifestándose pronunciados anacronismos y desactualizaciones en los programas de estudio, sus contenidos, métodos y procedimientos. (Pérez, F., 2004: 12).

En su tiempo Enrique José Varona planteaba que los maestros debían ser hombres dedicados a enseñar cómo se aprende, como se investiga. Se asume lo anteriormente expresado por la importancia que tiene para asegurar la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales integrados en la escuela primaria. (Citado por García, G, 1975: 30).

El Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz (1926), le da gran importancia a la labor del maestro, en este sentido expresó:

“La primera responsabilidad de todo maestro es la de impartir clases de alta calidad para llegar a ser educador respetado por sus conocimientos, hay que dedicar mucho tiempo a la lectura, al estudio para profundizar en estos conocimientos e incluso sacrificar horas de descanso si fuera necesario. Por consiguiente debe desarrollar el hábito de organizar educadamente el trabajo, de ser riguroso, de aprovechar el tiempo y la oportunidad que le ha ofrecido la Revolución de adquirir una de las más importantes y nobles profesiones de la sociedad”. (Castro, F. 1981:13)

Se comparte que la adecuada preparación metodológica del maestro constituye uno de los factores que inciden en la calidad de la educación, históricamente en Cuba se han empleado

formas para llevar a vía de hecho esta preparación; sin embargo no es hasta después del triunfo revolucionario que se logra, con la creación de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento del Personal Pedagógico del MINED, la coherencia entre la forma inicial y continua, así como la existencia de una red de centros formadores de educación postgraduadas de investigación científica, de extensión y de integración educacional. (Santamaría, D. 2006,17).

Es preciso considerar que con el triunfo de la Revolución se abren las puertas de la educación a todo el pueblo, lo cual promueve una política educativa donde la formación y superación de los maestros ocupa un lugar primordial, quedando establecida mediante el Decreto Ley 2099 del 7 de julio de 1959 la obligatoriedad de la asistencia de los maestros a todos los cursos de perfeccionamiento que organizaba el Ministerio de Educación, también los Decretos No. 559-59 y 856-60, que se refieren al particular y Resolución Ministerial No. 10349 que aprueba el desarrollo de cursos, cursillos, seminarios y actividades diversas de superación, 1960-1969 se establece un modelo centralizado para la superación de los maestros, 1970-1979 se regula la titulación de los maestros a través de un modelo centralizado, 1980-1989 se asume un modelo de descentralización en cuanto a la toma de decisiones de los contenidos abarcadores en la superación, 1990-1999 Modelo descentralizado de superación sobre la base de necesidades y potencialidades específicas. Se asume que la preparación metodológica del maestro primario en los momentos actuales debe tener como sustento (...) “en una concepción de la superación continua en el marco de un modelo descentralizado en el que se propicia la proyección y elaboración del sistema de superación en cada provincia, a partir de las necesidades y exigencias del desarrollo sociocultural, así como de los objetivos generales de la educación del país, donde se respete la pasividad y la gratuidad”. (Cárdenas, N, 2005: 15)

En correspondencia con todo lo anterior expresado, se considera que se trata de una superación encaminada a la preparación metodológica continua, que responda más a la necesidad de actualizar los contenidos y procedimientos metodológicos, para abrirse a las nuevas realidades que, en cada momento, presiden el desarrollo científico-técnico, a partir de comprender que la educación como preparación para la vida, da paso crecientemente a la idea de la educación durante toda la vida, reflejándose su alcance en todo el contexto de la escuela primaria actual.

En Cuba antes de 1959 la escuela primaria estuvo prácticamente olvidada, los españoles primero y los yanquis después solo atendieron la misión de entregar al amo extranjero la riqueza del país, a nadie le preocupaba el bienestar de la población cubana. “La cantidad de

centros escolares era insuficiente, pero donde más se hacía sentir la falta de escuela era en los campos” (García Galló, 1974: 77).

En el documento histórico “La historia me absolverá”, Fidel Castro denuncia los males del contexto capitalista de explotación y marginación a que estaba sumido el pueblo, donde denunció el estado de la educación al afirmar que”...el sistema de enseñanza se complementa perfectamente con todo lo anterior. ¿En un campo donde el guajiro no es dueño de las tierras para qué se quieren escuelas agrícolas?...Todo está dentro de la misma lógica absurda...A las escuelitas públicas del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos menos de la mitad de los niños en edad escolar y muchas veces es el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material das. (Rodríguez, C. 1996: 110).

La escuela primaria cubana, sea rural o urbana, tiene como fin contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando, desde los primeros grados la interiorización de los conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamientos, de acuerdo con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista Cubana.

Se considera que la escuela primaria rural de conjunto con la urbana enfrentan en la actualidad una serie de transformaciones, a partir de la implementación del “Modelo de Escuela Primaria”, que se constituyen en condiciones favorables para llevar a efecto un proceso educativo de mayor calidad, influenciado fundamentalmente por el reducido número de la matrícula por aula, así como por la inserción de televisores, videos, computadoras, el módulo de textos de la Editorial Libertad, como producto de la III Revolución educacional, los que constituyen otros mediadores de la cultura como complemento significativo para los procesos instructivos y educativos que se desarrollan en esta institución escolar.

El “Modelo de Escuela Primaria” asume como núcleo metodológico central de su concepción, que las transformaciones que se pueden lograr en la calidad de la educación primaria, estén asociadas esencialmente al trabajo de la propia escuela, a las transformaciones que en ella tienen lugar, producto de la interacción entre los factores internos (directivos, maestros de aulas, maestros en formación, maestro de Computación, instructores de arte, profesor de Educación Física, bibliotecaria escolar, alumnos) y externos (familia, comunidad) como agentes estos últimos, que interactúan en los procesos educativos más cercanos al niño y a la escuela.

Al asumir como núcleo metodológico central en las transformaciones a la escuela primaria, resulta imperioso considerar la formación del escolar que asiste a este tipo de centro educacional de acuerdo al Fin y los Objetivos previstos en la sociedad y el Estado para este

nivel de enseñanza, como necesaria unidad del sistema, tomando en consideración para su alcance las condiciones particulares, específicas, es decir, las diferencias que se producen por las características de los niños, las particularidades de los maestros, las condiciones físico-geográficas, el desarrollo económico y sociocultural del entorno donde se encuentra la escuela.

Considerando que cuando a esta realidad se suman los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria, el rango de heterogeneidad del grupo se ve aún más aumentado y el nivel de preocupación del maestro también se ve aumentado, por cuanto estos escolares exigen de estrategias individualizadas dirigidas a dar la respuesta educativa que sus necesidades y potencialidades los particularizan. Por lo que no cabe dudas que esto pueda ser posible si se considera la preparación metodológica de los maestros primarios fuente importante en su formación y preparación permanente.

Se considera que en Cuba antes del triunfo de la Revolución en enero de 1959, no se tenía concebido ningún tipo de proyección relacionada con el trabajo metodológico,

Más bien se tomaba el tema de ayuda técnica a maestros en correspondencia con su preparación científica y pedagógica.

Uno de los problemas analizados por Fidel fue entre otros la calidad y eficiencia del personal docente. A partir de analizar esta situación Fidel hace un llamado a revolucionar hasta los cimientos los conceptos de educación y planteó: "Realizar una verdadera revolución en nuestra educación significa, además, un vuelco en todo el trabajo educacional lo que influye la revolución de los métodos, técnicas y procedimientos empleados de manera que nuestro trabajo se corresponda con las necesidades siempre crecientes de una revolución socialista". (Castro, F, 1972).

La Resolución Ministerial No 300/79 del MINED contiene el primer reglamento para el desarrollo del trabajo metodológico en los niveles nacional, provincial, provincial y municipal y de escuela. En ella se procesa los puntos conceptuales del trabajo metodológico, sus objetivos y vías también establece funciones y la responsabilidad de los niveles de dirección del organismo educacional, de igual forma, se aborda su planificación y organización en cada uno de estos niveles en la revolución se asume el trabajo metodológico en la esencia lo constituye las actividades encaminadas a perfeccionar la preparación del personal docente, a la elevación de su calificación y maestría en los aspectos político ideológico, científico, teórico y pedagógico-metodológico, así como las relaciones con la aplicación práctica de los métodos y procedimientos más efectivos de la enseñanza y la educación que

garanticen la calidad de los resultados del proceso docente educativo (R/M 300/79 del MINED).

Se consideran procedimientos fundamentales a aplicar en la preparación metodológica: clases metodológicas, clases demostrativas, clases abiertas, asesoramiento a profesores noveles, el muestreo de documentos y la comprobación de conocimientos. Se plantea además “La preparación metodológica está constituida por todas las actividades que se realizan sistemáticamente para el logro de del perfeccionamiento y profundización de sus conocimientos, el fortalecimiento y desarrollo de sus habilidades creadoras y la elevación de su nivel de preparación para el ejercicio de sus funciones. (R/M 300/79 del MINED).

En esta resolución se aprecia cierta contradicción entre lo que se asume como preparación metodológica y la consideración de ésta como una forma de trabajo metodológico, distinto a otra cuando el propósito de todas las formas de trabajo metodológico que se utiliza en las escuelas es elevar la preparación de maestros y profesores, problema superado más tarde.

Según la investigación realizada en la que se propone el modelo de escuela primaria, se hace énfasis en la realización e importancia del trabajo metodológico como:“(…) el conjunto de actividades que utilizando vías científicas se diseñan, ejecutan y valoran con el objetivo de propiciar el perfeccionamiento del desempeño profesional del personal pedagógico, en función de optimizar el proceso docente educativo, dentro de las posibilidades concretas de un colectivo pedagógico o metodológico de un centro de un municipio, provincia o nación.

Instituto Central de ciencias Pedagógicas (ICCP)

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, desarrollándose dentro de esto las siguientes actividades metodológicas

Reuniones metodológicas: Es una actividad en la que a partir de uno de los problemas del trabajo metodológico se valoran sus causas y posibles soluciones, fundamentando desde el punto de vista de la teoría y la práctica pedagógica, las alternativas de solución ha dicho problema. En la reunión metodológica se produce una comunicación directa y se promueve el debate para encontrar soluciones colectivas y consensuar el problema. Son efectivas 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. También para el análisis de las experiencias obtenidas así como los resultados en el control del proceso docente educativo.(Águila, E 2008:)

Clases metodológicas: Este tipo de actividad permite presentar, explicar y valorar el tratamiento metodológico de una unidad del programa, en su totalidad o parcialmente con vistas a realizar las siguientes acciones: preparar los objetivos de cada clase, seleccionar métodos, procedimientos y medios de enseñanza, así como 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, las formas más adecuadas que se pueden emplear para lograr una buena calidad en el proceso docente educativo. (Águila, E 2008:34)

Se comparte que la finalidad de la clase metodológica 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 el desarrollo de las clases, establecer el vínculo interdisciplinario entre diversos contenidos, destacar los contenidos 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 dirección del aprendizaje a aplicar, siempre teniendo en cuenta el papel protagónico que juega el alumno en el proceso de enseñanza- aprendizaje. (Águila, E 2008:36)

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 sugieren los métodos, procedimientos a utilizar en la atención a los alumnos con retraso mental leve integrados en la escuela primaria 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; como aplicarlos y la ventaja que reporta el uso de los mismos para el logro de los mejores resultados, por qué se proponen esos medios de enseñanza y no otros, cuales se pueden crear en caso de que no existan, en qué momento deben utilizarse y cómo utilizarlos 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 que 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 clase que tiene la unidad o grupos de clases que se seleccionen.

- Análisis del sistema de objetivos instructivos y educativos que se plantean en la unidad escogida.
- Esquemas de contenidos 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 maestro y uso del alumno.

De la clase metodológica se selecciona una del sistema de clases para trabajarla de forma demostrativa frente al colectivo de maestro, donde se pondrá en práctica el tratamiento metodológico discutido para la unidad en su conjunto y se demuestra con un grupo de alumnos cómo se comportan todas las proposiciones metodológicas elaboradas, donde están presentes alumnos con retraso mental leve.

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, teniendo en cuenta los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria. 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 y facilitada de demostrar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve insertados en la escuela primaria.

Otro requisito importante es que esta actividad antecede al desarrollo del contenido con el resto de los alumnos. 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 para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en escuela primaria.

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, teniendo como prioridad el modo de actuación del maestro primario en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en escuela primaria.

Coincidiéndose en que, del sistema de clase analizada en la clase metodológica se selecciona una para trabajarla de forma demostrativa frente al colectivo de maestro, donde se pondrá en práctica el tratamiento metodológico discutido para la unidad en su conjunto y se demuestra con un grupo de alumnos 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. (Águila, E. 2008: 40).

Se coincide que en el Entrenamiento Metodológico Conjunto todos los órganos de dirección y metodológicos, a partir del diagnóstico y caracterización del maestro o de un colectivo de trabajo, deben demostrar las diferentes vías para superar y resolver los problemas de la calidad de la educación, en interacción con los propios compañeros con quienes se está trabajando. Es entonces que se requiere de un estilo de trabajo que permita capacitar, orientar, dirigir y evaluar a los maestros en función de buscar eficiencia educacional. Es a partir de esta necesidad que comienza a instrumentarse el Método de Entrenamiento Metodológico Conjunto, que después de algunos años de aplicación se ha venido perfeccionando y se ha convertido por excelencia en el método principal de dirección del sector educacional. Se conceptualiza como un método de intervención y transformación de la realidad educativa, dirigido a propiciar el cambio o modificación de puntos de vistas, estilos de trabajo y modos de actuación de las personas con el fin de obtener más eficiencia en su trabajo. (García, C.1999: 8)

El Entrenamiento Metodológico Conjunto define como objetivo; en primer lugar, promover el trabajo en la esfera educacional de unos niveles con otros, para llevar a cabo la acción transformadora en dicho ámbito y; en segundo lugar, organizar la capacidad y el adiestramiento de las estructuras de dirección y maestros sobre la base de la búsqueda y valoración de las insuficiencias específicas de su trabajo y la elaboración de recomendaciones que den soluciones a ellas. Precisa su objeto de transformación en las tres direcciones siguientes, capacidad de dirección de las estructuras, capacidad y desempeño profesional de los maestros, dirección del proceso de enseñanza aprendizaje.

El entrenamiento metodológico conjunto, parte, necesariamente de un diagnóstico y por tanto se hace necesario tener un control de la preparación que poseen las personas sobre las que se desarrollará el mismo, del nivel alcanzado en el desarrollo de su desempeño y de los resultados concretos. Sin ese diagnóstico es imposible determinar cuáles son las causas de los problemas y por tanto las vías para resolverlos. A partir de este diagnóstico se trazan las metas que se proponen alcanzar en el entrenamiento y el grado de incorporación y participación al quehacer pedagógico del personal sobre el que se actúa. El que ejecuta el entrenamiento debe tener alta capacidad de demostración lo cual es esencial para lograr la

transformación de la realidad y los modos de actuación del docente y por el ejemplo que en ese sentido debe brindarse. (Álvarez, C.1996: 5-6).

Referido a este método se puede concluir que la aplicación del mismo busca que los maestros se apropien de procedimientos de trabajo que permitan atender de forma adecuada a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primarios en correspondencia con las características que los particularizan.

Epígrafe 1.2: Conceptualización y caracterización de los alumnos retrasados mentales leve.

El término de retraso mental ha sido definido desde diferentes posiciones, no obstante se comparte la idea de “que la mejor terminología para expresar la esencia de su contenido es aquella que permite el tratamiento menos agresivo a la persona y a su familia, en la que no se desconozcan limitaciones y posibilidades y que responda a las tareas positivas que tiene ante sí la escuela, principalmente aquella donde se forma y desarrolla culturalmente los alumnos con retraso mental, cuestión que debe ser comprendida por la comunidad pedagógica. (Guerra S. 2005: 45).

El máximo representante de la Escuela Histórico Cultural, el genial psicólogo ruso L.S. Vigotski (1898-1934), calificó de imprecisa y difícil la definición del término retraso mental, plantea que bajo el nombre de retrasados mentales se reúnen generalmente al grupo de niños que se quedan retrasados en su desarrollo del nivel medio, y en el proceso de la enseñanza escolar ponen de manifiesto la incapacidad para ir al paso de la masa restante de niños. (Guerra S. 2005: 53).

Los criterios de este enfoque han sido sistematizados por diferentes autores extranjeros y cubanos dentro de los que se encuentran, Martha Torres González, Melva Rivero, Maritza Cuenca Díaz, Arturo Gayle Morejón, Rafael Bell Rodríguez, Ramón López Machín, Sonia Guerra Iglesias, Svetlana Anatolievna Akudovich, Carmen Álvarez Cruz; en este sentido se asume la definición dada por Martha Torres González en la que considera el retraso mental como:

La característica especial del desarrollo, donde se presenta una insuficiencia general en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los períodos pre- peri y posnatal, por factores genéticos, biológicos adquiridos e infraestimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas que se caracteriza por la variabilidad y diferencias en el grado del compromiso funcional. La variabilidad y el grado de compromiso funcional dependen de la intensidad y extensión de la afectación del sistema nervioso central, la calidad de la situación social del desarrollo y la

actuación oportuna de las estrategias de estimulación y de las acciones educativas. . (Torres M., 1995: 36).

Se asume que esta manera de abordar el término de retraso mental se corresponde con la concepción histórico- cultural del desarrollo humano, ya que permite asumir un enfoque diferenciado e individualizado con respecto al mayor o menor grado de compromiso cognitivo y funcional, así como la complejidad de las necesidades educativas especiales que presentan los sujetos con retraso mental, también incorpora las características especiales del desarrollo como un conjunto de particularidades de carácter biológico, psicológico y pedagógico útiles para la identificación de la variabilidad en las particularidades del desarrollo ontogenético de un individuo, que afecta la calidad de la respuesta en relación con las demandas del desarrollo esperado en diferentes órdenes(cognoscitivo, afectivo, sensorial). . (Guerra S. 2005: 2).

Resulta orientador para el proceso de diagnóstico en la dimensión escolar, que se nutre de la aplicación de un sistema de instrumentos psicopedagógicos para la caracterización del menor y su entorno por parte del colectivo pedagógico, el que requiere del protagonismo de la escuela, la familia y la comunidad.

Es útil para ampliar el proceso de caracterización y diversificar la intervención desde el punto de vista social, familiar, comunitario, profesional e individual con los alumnos, a partir de considerar todos los espacios y contextos en los que se produce la mediación interindividual e intraindividual y enriquece las interpretaciones que se han realizado sobre el retraso mental, desde la perspectiva de los criterios de la Escuela Histórico-Cultural. , (Torres M., 2002: 38)

La consideración de elementos tan importantes como son las variaciones cualitativas en el desarrollo, la mediación instrumental y social, la situación social del desarrollo, las vivencias, estructura del defecto, diferenciación de estados parecidos, caracterización positiva y valoración integral y desarrolladora de las personas con retraso mental sin desconocer sus limitaciones hacen que lo individual y lo colectivo se entrecrucen en su caracterización, dada la variedad de condiciones que presentan, por lo que resulta importante tener en cuenta aquellos indicadores de utilidad para su identificación,: presencia de alteraciones o insuficiente desarrollo de los procesos psíquicos, fundamentalmente los cognoscitivos, daño o lesión orgánica del sistema nervioso central, limitaciones considerables en la conducta adaptativa, depresiones psicosociales muy intensas. (Guerra S., 2005: 47)

Se comparte que las personas con retraso mental constituyen una parte muy sensible de la población mundial cuyas características son diversas, presentando una evolución variable, en la cual lo individual se combina con lo general y varía para cada una de ellas, por ello es

necesario admitir que cada alumno con diagnóstico de retraso mental leve es un individuo en particular con su personalidad y sus potencialidades de desarrollo, como ocurre en el resto de los alumnos.

Las personas con retraso mental presentan típicamente otros rasgos además de _pero asociados con_ su limitación intelectual. La investigación ha encontrado que al retraso, inmadurez evolutiva y déficit mental suelen asociarse algunas características que no son de inteligencia o de estilo cognitivo, sino de patrones de comportamiento (...). Aunque se comparte esta posición, se considera que en este sentido es preciso tener en cuenta además, todos los elementos relacionados con la estimulación del desarrollo. (Coll, C. 2006: 272).

Existen diferentes grados de afectación en el retraso mental que complejizan la determinación de necesidades y potencialidades, de acuerdo a un mayor o menor nivel de incidencias, lo que implica que las necesidades educativas especiales de los alumnos con diagnóstico de retraso mental no tienen que ver solo con lo biológico, se forman en el contacto con las demás personas y son el resultado de ese individuo en la interacción de su biología con el medio social y cultural. (Guerra S. 2005: 9).

[...]el retraso mental se caracteriza por un desarrollo insuficiente del pensamiento en conceptos, que nos permite abstraernos de la percepción concreta de las cosas[...]las dificultades para formar conceptos se deben, ante todo, a la imposibilidad de que su atención siga las muy complejas trayectorias que le señalan las palabras. (Vigotski L. 1965: 262).

Se asume el criterio de que "al caracterizar la etapa escolar de los alumnos retrasados mentales leve es necesario tener presente el concepto "Situación Social del Desarrollo" elaborado por L.S. Vigotski y enriquecido por sus seguidores, (Rivero M. y Cuenca M. 2005), la que señala: [...] aquella combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica en cada etapa y que condiciona también la dinámica del desarrollo psíquico durante el correspondiente período evolutivo y las nuevas formaciones psicológicas, cualitativamente peculiares, que surgen hacia el final de dicho período.(Bozhovich L. 1981: 99).

De esta manera, el tránsito de una etapa a otra se produce por cambio de la situación social del desarrollo, de igual modo la caracterización de cada período evolutivo expresa la explicación de la interrelación que se da entre lo interno y lo externo mediante la comunicación y la actividad, que en cada momento de la ontogenia adquiere particularidades específicas. (Rivero M. y Cuenca M. 2005: 32)

En los alumnos con retraso mental leve se produce “un retraso en la etapa infantil del dominio de sí mismo y de los procesos de la propia conducta [...] [así como] un insuficiente desarrollo de toda la personalidad del niño”. (Vigotsky L.S, 1965: 154).

Asumiendo una posición crítica ante otras maneras de caracterizar el retraso mental, coincidimos plenamente con la que ofrecen la Dra. Melva Rivero y la M. Sc. Maritza Cuenca Díaz, “Caracterización del desarrollo ontogenético de los niños con diagnóstico de retraso mental”, en la que se refiere:

Al iniciar la etapa escolar la actividad de juego continúa siendo muy importante, para los alumnos retrasados mentales leve, teniendo dificultades para atender a clases, cumplir las tareas escolares, retrasándose escolarmente, la comunicación se amplía pero sigue siendo insuficiente, las relaciones con sus coetáneos son fundamentalmente en la actividad de juego y no en la de estudio. Comienzan los fracasos escolares y el rechazo por parte de sus compañeros de su misma edad.

No se produce jerarquía motivacional, cumple con los objetivos que le propone el adulto a corto plazo. Los motivos cognitivos están limitados, en estos predominan necesidades individuales de carácter social sobre las necesidades personalmente significativas. Los motivos no están bien concientizados, por ejemplo, sabe que debe estudiar para aprobar, sin embargo no hace la tarea o no entiende a la maestra. Sus intereses son inconstantes. Son más dependiente de la motivación extrínseca que de la intrínseca.

Sus sentimientos y emociones intelectuales están pobremente desarrollados. Son poco perseverantes en el aprendizaje. Presenta dificultades en el desarrollo de la autovaloración. Se relacionan con niños de menor edad. Son capaces de asimilar normas de conducta y actuar en concordancia con las normas sociales. Manifiestan dificultades en la percepción tales como: es lenta, perciben con exactitud en cada momento dado, una menor cantidad de objetos, dificultades para la percepción simultánea de un grupo considerable de objetos.

En estos alumnos predomina la atención involuntaria, pero gradualmente aprenden a dirigir y mantener de forma más o menos estable la atención en lo necesario y no en lo atrayente. No obstante en esta etapa aún se mantienen las dificultades para distribuir la atención. El déficit atencional unido a los problemas en la comprensión trae como consecuencia dificultades para en la memoria.

La memoria involuntaria desempeña, en esta etapa, un importante papel en el proceso de asimilación de conocimientos; y aunque posteriormente logran la retención en la memoria voluntaria, producto de que tienen un mejor autocontrol, aún la memoria involuntaria continúa desempeñando importantes funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Generalmente retienen mejor en la memoria los conocimientos verbales que se acompañan de datos visuales. Como consecuencia de las sensopercepciones imprecisas, incompletas y las grandes dificultades en la fijación, conservación y reproducción, las imágenes que reconstruyen caracterizan de forma aproximada el objeto real, pues son muy pobres en detalles. Estos niños se retardan en el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como también tienen dificultades para apropiarse de los conceptos.

En general sus operaciones mentales se desarrollan lentamente. El análisis del material didáctico se realiza fundamentalmente en el plano del pensamiento en acción, los niños se apoyan en los objetos reales o en sus representaciones directas. En esta etapa el pensamiento representativo se desarrolla y comienzan a aparecer razonamientos verbales. Las conclusiones no se apoyan en argumentos lógicos, sino en lo que perciben. Las generalizaciones están influidas por el uso práctico de los objetos. Su vocabulario se enriquece y se perfecciona el sistema gramatical.

Se comparte que también existen otros puntos fuertes o potencialidades en los alumnos retrasados mentales leve y no todas las áreas se encuentran afectadas en igual medida, aspecto que resulta de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues estos alumnos muchas veces son tan aptos como algunos de sus coetáneos y en algunas esferas son tan o más capaces que estos. Pueden transformarse de manera extraordinaria en su desarrollo cognitivo, afectivo y personal en general a lo largo de su ciclo de vida, en ello la escuela y en particular el maestro juegan un papel determinante unido a los factores familiares y comunitarios, a partir de que todos sean capaces de proclamar la necesidad de brindar todas las posibilidades para promover su desarrollo, preparándolos para su incorporación útil a la sociedad, donde la potenciación del desarrollo humano ocupe el lugar fundamental (Guerra S. 2005: 9).

Epígrafe 1.3: Particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos retrasados mentales leve. Su atención pedagógica en la escuela primaria.

La forma en que se deben educar las personas con retraso mental leve constituye un tema actual y de debate científico, en una gran cantidad de países en el mundo, que tiene sus antecedentes en el desarrollo histórico del estudio y tratamiento de las personas con estas características, la actitud asumida por los miembros de la sociedad con respecto a ellas y la comprensión sobre las necesidades que poseen estos seres humanos. (Guerra S. 2005: 3).

La evolución histórica de los estudios y la atención a las personas con retraso mental leve ha transitado por diferentes etapas que datan desde la Antigüedad, donde existió indiferencia e injusticia con relación a aquellas personas que tenían limitaciones o desventajas mentales, a pesar de esto se trató en casos aislados de brindarles

determinados apoyos, (Juan Amos Comenius, 1592-1670) fue el primero de los pedagogos que se refirió a la necesidad de atender a la educación de personas con determinadas desviaciones en su desarrollo, durante la época del Renacimiento, en su obra *Didáctica Magna* señala: “Es cierto que alguien podría dudar que la educación es necesaria a los torpes, a fin de librarlos de esa torpeza natural y más adelante se expresa: “Aquel que por naturaleza es más lento y enfermo, necesita aún más ayuda para en la medida en la que sea posible, pueda liberarse de la torpeza y la idiotez sin sentido. Y no se puede encontrar ningún retrasado mental al que no se pueda realmente ayudar en su aprendizaje”. (Blatt B. 1987: 116).

Durante los siglos XVIII, XIX y principios del XX se desarrollan otras concepciones sobre el retraso mental comenzándose a intensificar la ayuda social (de carácter asistencial). Se desarrolla una teoría sobre la debilidad mental que permite la confluencia de diferentes modelos educativos, aunque en primer momento prevaleció el médico, luego se sumaron además el conductista, psicométrico, humanista, cognitivista, pluralismo cultural y el de orientación histórica cultural. (López R. 2000: 12).

Desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, comienza a considerarse el retraso mental como un problema multidisciplinario y multidimensional que afecta lo fisiológico, psicológico, médico, educativo, etiológico, legal y social. Se presentan diferentes modelos educativos que se basan en teorías psicológicas del aprendizaje, destacándose el cognitivista, el neoconductista, el de orientación histórico cultural y el modelo ecológico. En esta etapa se utiliza un lenguaje más humanista y menos peyorativo y se defiende una concepción integracionista sobre el desarrollo humano en las diferentes edades que es sustentado por posiciones distintas en torno a como atender la diversidad. (López R. 2000: 17).

La educación especial de los alumnos retrasados mentales en Cuba, tiene sus primeras manifestaciones en el siglo XVIII, en cuanto a las concepciones sobre el retraso mental, en nuestro país transitaron por caminos similares a los descritos con anterioridad, pasando de un modelo eminentemente médico (clínico-biologicista) a modelos de atención multidisciplinarios.

Los datos que se poseen confirman que antes del triunfo de la Revolución cubana, de las ocho escuelas que atendían personas con discapacidades, tres eran para personas con retraso mental y constituían prácticamente asilos en los que se atendían un número insignificante de niños. (Arias G. 1982; Bell R. 1996) Después de 1959 la educación se desarrolla en beneficio de todos los niños del país como principio y derecho, lo que hace posible que se inicie un trabajo muy serio por el Ministerio de Educación en septiembre de

1960, que permitió dar una solución adecuada y progresiva a la atención de niños con limitaciones físicas y mentales. Con la creación del departamento de enseñanza diferenciada, en 1962, se inició un largo camino de esfuerzos continuados que han dado lugar a la ampliación de los servicios educacionales para la población con retraso mental, que forma parte del universo de la Educación Especial en Cuba.

El proceso de enseñanza y el proceso de educación están estrechamente vinculados, de tal forma que su unidad constituye una directriz para el trabajo que se realiza en la escuela dirigido a la formación integral de las nuevas generaciones, se reconoce como el principio en el que se sustenta la labor educativa, propiciando que se enseñe o eduque en todo momento mediante la participación activa y consciente de los alumnos en diversas actividades. (Báxter, E. y otros 2003: 32).

Se asume que en los primeros años escolares, las diferencias de desarrollo de los niños con retraso mental leve respecto a sus compañeros y sus especiales necesidades educativas no les alejan todavía de ellos. Las posibles razones que en niveles superiores puedan aconsejar formar un grupo educativo aparte, en forma de aula de apoyo externa, no tiene razón de ser en la escuela infantil e incluso al comienzo de la primaria. En estos períodos, muchos niños con retraso mental leve pueden mantenerse plenamente integrados en el aula durante todo el tiempo o casi. (Coll, C. 1987: 93).

Se comparte que “la atención integral dentro del proceso educativo que se desarrolla con los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve es consecuente con las bases del modelo cubano de Educación Especial, el cual tiene un fundamento dialéctico –materialista que orienta la aplicación del enfoque Histórico-Cultural de L. S. Vigotski y sus seguidores a nuestras realidades educativas e incorpora, de manera singular, el Ideario Pedagógico de nuestro Héroe Nacional José Martí en una concepción que es el resultado directo de la experiencia acumulada desde la creación del Sistema de Educación Especial en 1962. (Bell, R. 1997: 23).

El trabajo educativo constituye un sistema que se dirige a la organización de la vida y la actividad práctica de los alumnos, que requiere de una coherente estructuración de las acciones de diferentes entes educativos para garantizar la participación activa de las diversas instituciones de la sociedad que comparten el sistema de influencias educativas con la escuela y de todos los factores que intervienen en este proceso.

Es multifactorial: debido a la influencia de diversos factores, como son la familia, las instituciones escolares, culturales, deportivas, recreativas y el resto de las influencias sociales. Es prolongado: se inicia en la edad temprana y tiene continuidad más allá de la edad escolar, lo que el egresado sigue educándose después de su inserción sociolaboral

activa... Es escalonado: pasa por diferentes niveles que le permiten al alumno con diagnóstico de retraso mental adquirir nociones elementales de reglas de conducta en diferentes contextos en correspondencia con sus posibilidades reales de desarrollo y transita hacia posiciones superiores en la medida en que logra incorporar a la formación de su personalidad habilidades y normas de comportamiento para actuar adecuadamente ante diferentes situaciones de la vida. Es concéntrico: se hace énfasis una y otra vez en un conjunto de cualidades y valores para la formación de la personalidad, con el propósito de su consolidación y profundización, en relación con las transformaciones que se van operando en los alumnos. Es bilateral y activo: los educadores influyen considerablemente junto a otros agentes socializadores en los alumnos, al tiempo que estos ganan en protagonismo dentro del proceso. Se vincula al trabajo en grupo: la cooperación entre todos los miembros del grupo escolar se convierte en un motor impulsor para vencer limitaciones y elevar la autoestima... A esto se suma el valor de la interrelación entre el personal del centro con la familia y con otros agentes de la comunidad. Es complejo: resulta muy difícil percibir externamente lo alcanzado en estos alumnos en cuanto al desarrollo de las cualidades de la personalidad, lo que se adiciona a la variabilidad de sus particularidades... (Álvarez, R.1992,:56).

Se comparte que el carácter correctivo-compensatorio y desarrollador: se orienta a atenuar la influencia de los factores negativos que han desviado o alterado el curso normal del desarrollo sobre la base de fortalecer el uso de recursos pedagógicos.(Guerra, S. 1999: 45). Tanto la preocupación por el aprendizaje de los alumnos retrasados mentales, como la elaboración de una teoría sobre esa cuestión constituyen esferas relativamente jóvenes, no obstante, en el corto período de su desarrollo alcanzaron éxitos considerables que se han revelado durante la enconada lucha entre posiciones progresistas y reaccionarias sobre cuestiones propias de la educación de estos alumnos. Actualmente se considera el proceso de enseñanza-aprendizaje como la vía mediatizadora fundamental para la adquisición por el alumno de los conocimientos, procedimientos, normas de comportamiento, valores, es decir, la apropiación de la cultura legada por las generaciones precedentes, la cual hace suya como parte de su interacción en los diferentes contextos sociales específicos donde cada alumno se desarrolla. (Guerra, S. 2005: 32).

En el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje de carácter desarrollador se comparte el criterio de que “no es cualquier enseñanza la que produce el desarrollo, sino la que toma en cuenta las potencialidades de los alumnos en cada momento y se instrumenta sobre la base de sus adquisiciones anteriores, pero esencialmente sobre lo que debe adquirir, por

eso se considera una enseñanza prospectiva, no solo tomando en cuenta su desarrollo en el presente. (Guerra, S. 2005: 43).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador reviste gran importancia, la instrumentación de las condiciones pedagógicas que permitan dar atención a la Zona de Desarrollo Próximo, asumiéndose que lo anterior “no permite la aplicación de recetas esquemáticas, ya que cada maestro enfrenta diferentes Zonas de Desarrollo Próximo, desde la diversidad de alumno de su grupo-clase y las tareas de aprendizaje que deben resolverse para propiciar nuevos logros en su desarrollo, donde la relación alumno-mediador se caracterice por su productividad” (Rico, P.2003, 16).

En Cuba diferentes estudios realizados revelan que en los escolares con retraso mental es posible dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, el que debe revelar sus posibilidades de desarrollo mediante la identificación de sus áreas más fuertes para lograr su formación integral, y hacer posible el desarrollo de sus potencialidades, para lo cual se hace necesario recurrir a la elaboración de actividades de aprendizaje, en una doble dirección, primero explora ideas y conocimientos previos y luego integra los nuevos conocimientos por medio de diferentes tareas de aprendizaje, sobre la base del entorno natural y cultural en el que se desarrolla el alumno. (Álvarez, C. y Rodríguez, L. 1998: 54).

Se comparten las recomendaciones que ofrece la M. Sc Sonia Guerra Iglesias, para el ajuste de la ayuda en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos que presentan retraso mental leve, las que deben estar presentes en el proceso de atención pedagógica debiendo ser la atención diferenciada a la realización de los ejercicios de forma independiente o en colaboración con los otros, verificación sistemática de los resultados alcanzados y de la necesidad o demanda de ayuda por parte del alumno, constatación de la aceptación y asimilación de la ayuda, tratamiento pedagógico al éxito o fracaso del alumno después de brindada la ayuda. (Guerra, S. 2005: 54)

Se considera que “ es en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador que se logra proyectar las estrategias necesarias para compensar limitaciones y revelar las enormes reservas para el desarrollo de los alumnos, ello implica que la transferencia de conocimiento y habilidades tengan por base la acción conjunta como parte de un proceso de interacción cuya integralidad radica en que da respuesta a las exigencias del aprendizaje de conocimientos, del desarrollo intelectual y físico de los alumnos y a la formación de sentimientos, cualidades y valores, con lo cual se da cumplimiento en sentido general y particular a los objetivos propuestos en cada nivel y tipo de institución escolar. (Guerra, S. 2005: 61)

Se asume que el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas en los alumnos con retraso mental leve integrados en la escuela primaria, ocurre bajo las mismas leyes y principios que se ponen de manifiesto en otros educandos, aunque adquiere determinadas particularidades, lo que se expresa en la selección y dosificación del contenido de la enseñanza, la variedad de selección de métodos que coadyuven al desarrollo de los alumnos, la variedad de actividades, la especificidad de determinados medios de enseñanza y las adaptaciones curriculares, más o menos significativas, incorporando en todo momento la dimensión correctivo-compensatoria y desarrolladora.

El tratamiento a la asignatura Lengua Española en los alumnos retrasados mentales leve integrada debe tener como base “el enfoque comunicativo”, el que tiene como objetivo contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. En ello es importante la implicación de los alumnos en el tratamiento de los ejes que conforman el enfoque comunicativo de la enseñanza de esta asignatura para el logro de comunicadores efectivos y eficientes, debiéndose crear un ambiente estimulador que favorezca las interacciones, creación de situaciones funcionales auténticas, propiciar muchos y variados tipos de textos funcionales, facilitar el desarrollo de la comunicación oral, estimular una lectura comprensiva de textos completos, estimular la producción de textos completos, promocionar actividades de reflexión sobre lo aprendido y promover la autoevaluación y coevaluación. (Guerra, S y otros 2007: 20 y 21)

Se comparte además que para el tratamiento de la asignatura Matemática, es necesario vincular, en lo posible, los contenidos matemáticos a propósitos e intenciones humanas y situaciones significativas, contextualizar los esquemas matemáticos, subiendo los peldaños de la escala de abstracción al ritmo exigido por el alumno, asegurar la asimilación de lo viejo antes de pasar a lo nuevo y adiestrar a los escolares en los procedimientos y contenidos matemáticos, evitar preguntas en cadena, es necesario estimular el pensamiento lógico al ritmo de cada cual, enseñar paso a paso a plantear y seleccionar los recursos cognitivos, potenciar el uso racional de la memoria, comprobar que la tarea docente en Matemática no exige más de lo que permite la competencia matemática del escolar.(Guerra, S. 2005: 19)

En el caso de las asignaturas de Ciencias Naturales y Sociales, resulta relevante la consideración de la comunidad como espacio pedagógico, es necesario enunciar acciones, que en colaboración con la comunidad, se puedan emprender para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se debe reforzar la importancia de conocer las tradiciones históricas, patrióticas y culturales de la localidad. (Guerra, S y otros 2007: 20 y 21).

Se comparte que a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden generarse potencialidades en los alumnos retrasados mentales leve tales como el desarrollo de la

disciplina conciente, perseverancia y esfuerzo, motivación del aprendizaje, estimulación de la actividad intelectual, comprobación y evaluación de la conducta en la actividad, estimulación de la comunicación y promoción de confianza y respeto. (Gayle, A. y Guerra, S. 2006: 105 y106)

Todo lo anterior depende entre otras cosas, del diagnóstico de los alumnos, del profundo dominio del contenido y de los métodos de la dirección del aprendizaje, todo lo que será más efectivo si se prepara metodológicamente al maestro primario, para que asuma con eficiencia la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria, como forma de atención a la diversidad.

La literatura contemporánea con relación al tema de la diversidad educativa y dentro de esta la integración de escolares con necesidades educativas especiales, reconoce como una necesidad y propósito de primera línea la preparación y comprometimiento del maestro como protagonista de la realización y éxito de la atención integral a estos escolares. En este sentido se destacan los estudios e investigaciones de Mansalva (1997), Illán (2001), Laborda (2001), López (2000) Bell (2002), Guerra (2006), y Santamaría (2007); no obstante, en estos trabajos no se concibe la preparación del maestro para la atención a los alumnos con retraso mental leve integrados en la escuela primaria, a partir del sistema de trabajo metodológico que en ella se desarrolla.

Se comparte el criterio de que las acciones de superación encaminadas a la preparación metodológica de los maestros para la atención pedagógica de alumnos con retraso mental leve integrados en la escuela primaria, deben propiciar un crecimiento profesional y humano. En este particular juega un papel fundamental la acción reflexiva “como un procedimiento esencial que permite el análisis de lo que se está haciendo, evaluar el horizonte de posibilidades en el cual se actúa, derivando acciones alternativas para el cambio. Se comparte que el intercambio entre los maestros es un estímulo importante para el desarrollo de la práctica pedagógica reflexiva. La colaboración facilita la utilización de la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional, que favorece el conocimiento e interiorización de los modos de actuación, lo que impulsa la implicación, el compromiso y la innovación educativa “como un proceso de alto grado de autonomía y creatividad, encaminado a introducir mejoras sustanciales en la práctica profesional respondiendo a metas y objetivos deseados”. (Moreno, M.1995: 56).

Se asume que “la experiencia profesional es otro aspecto de relevancia en la preparación metodológica de los maestros primarios. En estos el intercambio de experiencias es una de las fuentes más ricas de aprendizaje y se motivan fundamentalmente por aquellos aspectos relacionados con ésta..., contribuyendo al crecimiento profesional y personal del maestro

(...) (Santamaría, D., 2007), en torno a la atención pedagógica de los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria.

Se comparte que la integración de niños con retraso mental leve puede llevarse a cabo con todas sus consecuencias sobre todo en la escuela primaria y primeros años de la educación primaria. Es entonces relativamente fácil y hasta simple (...). (Coll. C. 1997: 299)

La tesis central de la integración escolar establece que “la escuela debe garantizar educación de calidad para todos los educandos, sin excluir a ninguno de ellos por razones de raza, sexo, grupo social a que pertenece, nacionalidad, creencia religiosa o capacidad”. (López Machín, 2000: 5).

En este sentido se define la integración escolar “como un proceso que posibilita a la persona con necesidades educativas especiales, desarrollar su vida escolar en condiciones de igualdad, pero atendiendo (el sistema escolar) a su desarrollo personal y brindándole los medios y condiciones adecuadas para que participe en el conjunto de las actividades escolares”. (Manoslava Mena, 1997: 29).

En este sentido se comparte la opinión sobre integración escolar dada por distintos autores y se define como el proceso en el que el sistema educativo, pone a disposición de todos los alumnos, retrasados mentales leve, los recursos humanos, materiales y tecnológicos que necesiten para potenciar su desarrollo integral, propiciando su atención pedagógica en la escuela primaria.

La escuela y sus docentes deben tener plena conciencia de que aunque la educación tiene propósitos generales para todos, cada una de las personas tiene necesidad, en última instancia, de una educación específica, especialmente dirigida a solucionar sus demandas propias, particulares. Tener un conocimiento exhaustivo de los alumnos, de su entorno y como interactúan con ese entorno, es condición básica indispensable para poder diseñar estrategias educativas especialmente dirigidas a la solución de las necesidades del grupo y específicas de sus integrantes; es paso previo, precondition para una concepción científica del proceso educativo.

Las estrategias educativas que se diseñen para la atención pedagógica, para alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, deben someterse periódicamente al análisis, reflexión y cuestionamiento para su orientación o reorientación a fin de que se adecuen a las demandas reales y actualizadas de los alumnos.

La igualdad de oportunidades tiene mucho que ver con la respuesta a la diversidad, con la compensación de desigualdades sociales, con la atención pedagógica y con la conexión con el entorno, en la medida en que se requiere de la puesta en práctica de los mismos principios educativos. (Arencibia, V. 2003, : 23).

En la actualidad la atención pedagógica a las personas con retraso mental leve en el mundo, es solo un privilegio para los que tienen el recurso monetario suficiente para enfrentar esta problemática, los desposeídos ni siquiera pueden acceder a los más insignificantes proyectos que permiten ciertos índices de atención. Esta situación se acentúa aún más en los llamados países del Tercer Mundo, fundamentalmente en América Latina y El Caribe, contrario a ello, en Cuba se aprecia un crecimiento de la conciencia social en torno a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve en aras de lograr mejores niveles de educación y atención pedagógica, 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 niños y niñas, adolescentes y jóvenes que presentan retraso mental; lo cual queda claro en el estudio clínico-genético y psicopedagógico-social de las personas con retraso mental realizado en Cuba, muestra ello de la voluntad de nuestro Estado de continuar trabajando en la elevación de la calidad de vida y en el logro de la real equiparación de oportunidades y posibilidades de este segmento poblacional; en realidad lo más importante es garantizar una vida lo más plena y feliz posible, mediante las múltiples oportunidades que les puede brindar la sociedad, siendo la educación vital para ello. (Santamaría, D.2007: 36).

Para abordar las particularidades de la atención pedagógica de los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria es vital partir, en primer orden, de la comprensión e interpretación de los postulados de Vigotski 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 tesis acerca de la estructura del defecto, los períodos sensitivos del desarrollo, la detección y atención temprana, y el papel de la actividad práctica y laboral en el desarrollo de estos.

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 alumnos que presentan retraso mental , al considerar, según estudios e investigaciones realizadas por Vigotski 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” (Vigotski, L 1989:160)

La consideración de la estructura del defecto “como enfoque organizador que nos oriente en su estudio, análisis y atención” tiene una enorme importancia pedagógica y está estrechamente relacionado con la tarea práctica que tiene ante sí la escuela primaria en la que se integran alumnos con retraso mental leve; conocer cuál de las particularidades es la primaria y cuál, la secundaria. (Bell Rodríguez, 1996:23)

Por otra parte la concepción acerca del determinismo social del desarrollo psíquico, expresada 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 intrapsíquica en el interior del niño” 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 alumnos portadores de retraso mental leve. (Vigotski, 1987:145);

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 niño 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 en los alumnos portadores de retraso mental leve, evitarles experiencias de fracaso y hacer más científica y eficiente la respuesta educativa por parte del maestro.

Se asume que el proceso de atención pedagógica de los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria debe desarrollarse a partir de lo que se ha dado en llamar “algoritmo contemporáneo para la atención integral a escolares con necesidades educativas especiales”, el mismo consta de cuatro etapas: evaluación y caracterización, determinación de las necesidades y potencialidades, diseño e implementación de la estrategia de intervención y evaluación y control de la estrategia de intervención. Este mantiene como condición básica la incorporación activa al proceso de diagnóstico de 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 satisfacer las necesidades especiales de los alumnos.

Así también se considera que las adaptaciones curriculares constituyen un recurso relevante en la atención pedagógica personalizada a los alumnos con retraso mental leve integrados en la escuela primaria, estas se derivan y deciden a partir del diagnóstico psicopedagógico en la búsqueda de la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos.

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 Según los tipos de necesidades educativas especiales estas 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, contenidos, metodologías, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales. Son por tanto medidas de carácter extraordinario. 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. ”. (Cobas Ochoa, 2006:2).

Por su parte las adaptaciones de acceso al currículo suponen modificaciones o apoyos que permiten al niño, 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. (Santamaría, D., 2007: 41).

Se asume que un elemento importante en la atención pedagógica de los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria, es la organización de la ayuda pedagógica, la que tiene su génesis en el enfoque histórico-cultural (Zona de Desarrollo Próximo), esta debe ser entendida como el proceso didáctico anticipado de diferentes tareas de aprendizaje que se conciben como una aproximación a la diversidad de mediadores externos, que en forma de apoyos, los alumnos pudieran necesitar tanto en niveles como en tipos, atendiendo a las particularidades del material de aprendizaje, a las características de los alumnos y con énfasis a las potencialidades del área cognitiva, afectiva motivacional y social. (Guerra, S 2005: 65)

El diseño de ayudas pedagógicas es una de las principales herramientas en la mediación del proceso de enseñanza y aprendizaje, que es imposible prefijar como algo rígido, por lo que el docente debe estar preparado para realizar el ajuste de esa ayuda durante el desarrollo de esas actividades. (Guerra, S 2005: 65)

En la aplicación de la ayuda pedagógica diferentes autores nacionales y extranjeros como (Álvarez, 1998, (Rico,P. 2003), (Acudovich. 2004), establecen una diferenciación entre los conceptos : niveles de ayuda y tipos de ayuda, entendiéndose los tipos de ayuda como un conjunto de apoyos que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos (alumnos) y cuando estos tipos de ayuda se estructuran de lo más general a los más específicos se habla de los “niveles de ayuda”. De este modo, los niveles de ayuda son la estructuración conciente de los tipos de ayuda en orden determinado, que pueden ser de tipo físico, verbal, visual, etcétera. (Guerra, S. 2005: 54)

Se considera que la operacionalización de los niveles de ayuda es otro aspecto de suma importancia en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados e la escuela primaria, que desde el punto de vista metodológico resulta necesario para orientarse en la actividad educativa, en Cuba la operacionalización dada por (Álvarez,. 1998) ha dado resultados positivos en la intervención pedagógica, esta refiere tres niveles de ayuda:

Primer nivel ayuda: reorientación y atracción de la atención (se repite la consigna enfatizando en las condiciones de la tarea).

Segundo nivel de ayuda: preguntas de ayuda y estímulo (se caracteriza por conducir al niño a través del sistema de preguntas).

Tercer nivel de ayuda: demostración de la actividad (no se trata de resolver la tarea por el niño, consiste en ponerlo en condiciones de apropiarse de su esencia a través de la propia demostración del maestro).

En esta propuesta se evidencia la relación con la mediación en sus diferentes variantes, ya que se requiere del papel del otro y en dependencia de la tarea a resolver se incluyen ayudas verbales y materiales que son ilustrativos de cómo se puede favorecer el aprendizaje de los alumnos; por otra parte, se destaca la necesidad de que este proceso esté mediado por una situación comunicativa favorable.

En el ajuste de la ayuda pedagógica con enfoque diferenciado en la solución de tareas de aprendizaje, se deben tener en cuenta las siguientes precisiones: (Guerra, S., 2005: 76)

- Orientar la tarea de aprendizaje de acuerdo con las actividades concebidas para su realización.

- Controlar la realización de los ejercicios de forma independiente o en colaboración con los otros.
- Verificar sistemáticamente los resultados alcanzados y la necesidad o demanda de ayuda por parte del alumno.
- Ofrecer diferentes niveles y tipos de ayuda, de acuerdo con el diseño previo y las características de los alumnos.
- Constatar la aceptación y asimilación de la ayuda.
- Controlar el éxito del alumno y el tratamiento pedagógico al resultado de la asimilación o no de la ayuda.

En este sentido también resulta importante evitar los errores que pueden distorsionar la ayuda pedagógica. (Rico, P. 2000: 34)

- Sustituir los errores en la respuesta del alumno por un llamado de ayuda inmediata a otro alumno para que le dé la respuesta correcta.
- Transmitir conocimientos acabados por parte del docente a los alumnos, en los que se les da solución a la tarea.
- Brindar una ayuda anticipada o prematura sin darle al alumno el tiempo necesario para que realice el análisis que se requiere para la solución de la tarea.
- Estimular la ejecución de las actividades sin la necesaria comprensión por parte del alumno, animándolos a trabajar con rapidez.

La preparación para la vida adulta independiente constituye una particularidad seria en el trabajo con escolares que presentan retraso mental leve, a partir de considerar que “el objetivo de la educación es preparar al individuo para la vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad. Y este está indisolublemente ligado al trabajo, a la actividad que ese ser humano tiene que desempeñar a lo largo de su vida”. (Castro Ruz, 1976: 198).

Esta preparación necesaria deberá abarcar tanto la vida cotidiana como el mundo laboral. Para la vida de todos los días, serán necesarios los conocimientos prácticos que permiten a un adulto independiente vivir en sociedad. En particular el cuidado corporal y el aspecto exterior, conocimientos elementales y gestión de gastos y, en el aspecto social participación en actividades recreativas y relaciones con las instituciones. En relación a la preparación para enfrentar el mundo laboral esta se asume a partir de la combinación del estudio con el trabajo variante fundamental del principio de vinculación de la teoría con la práctica, y las formas de vinculación que se emplean son: vinculación a talleres docentes, a centros de

producción o servicios, a parcelas o huertos escolares, escuela al campo y el trabajo socialmente útil.

Se comparte que en el caso concreto de los alumnos retrasados mentales leve integrados a la escuela primaria, la forma más apropiada para garantizar la preparación laboral es la vinculación a centros de producción o servicios: carpintería, atelier, construcción, tornería, herrería, granjas de animales, labores agrícolas, entre otros. La escuela es la responsable de canalizar la preparación laboral de conjunto con la familia y los factores de la comunidad tomando en consideración las características y posibilidades de los alumnos y las demandas fundamentales de fuerza de trabajo. (Santamaría, D., 2007: 44).

El éxito de la preparación laboral depende principalmente de la posición del colectivo laboral con respecto al alumno con diagnóstico de retraso mental leve integrado en la escuela primaria, para lo cual la escuela previa coordinación con la administración dará a conocer a los trabajadores la significación política, social, pedagógica y económica de esta tarea. A su vez explicará las características individuales del alumno, insistiendo en como tratarlo, la ayuda que necesita según sus posibilidades, qué habilidades profesionales y qué cualidades de la personalidad posee y cuáles son necesarias perfeccionar. Esto exige de un seguimiento sistemático por parte de todos los factores implicados (escuela, familia, comunidad, administración) de manera que al arribar a la edad laboral esté en condiciones de incorporarse a la vida sociolaboral activa y es un logro significativo si se ubica en el propio centro donde se preparó laboralmente. Una vez egresado y ubicado laboralmente se le continúa dando seguimiento por no menos de dos años. (Santamaría, D., 2007: 45).

La educación familiar de las familias de los alumnos portadores de retraso mental leve integrados en la escuela primaria es otra de las particularidades que distingue el trabajo con estos, esta se asume desde una postura de comunicación, discreción, colaboración, comprensión, y compromiso con el resultado de la labor educativa. Se ha de partir de un diagnóstico que recoja al menos información relacionada con las características de cada familia, el nivel de aceptación del hijo con características especiales y las expectativas en relación a este. Los resultados de este diagnóstico son tomados en consideración para acometer las acciones de orientación familiar desde la implementación del algoritmo de atención integral, el que se ha convertido en el espacio propicio para redimensionar la labor de educación familiar.

Los padres son incluidos como miembros activos en el proceso de caracterización, diseño, implementación y control de la estrategia de intervención con su hijo, con diagnóstico de retraso mental leve, lo que propicia que las acciones de orientación familiar salgan de los

análisis, discusiones y decisiones que se promueven en torno a su hijo, en la propia medida en que estos pueden hacer aportaciones valiosas a las adaptaciones curriculares.

Las reflexiones y valoraciones realizadas a partir de la revisión bibliográfica y el análisis documental, permiten apreciar la brecha existente entre las aspiraciones y exigencia de la atención pedagógica a los alumnos con retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

CAPÍTULO 2: ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN METODOLÓGICA A MAESTROS PRIMARIOS PARA LA ATENCIÓN PEDAGÓGICA DE LOS ALUMNOS RETRASADOS MENTALES LEVE INTEGRADOS EN LA ESCUELA PRIMARIA.

Epígrafe 2.1 Diagnóstico inicial del comportamiento de la preparación de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria

Con la aplicación del diagnóstico inicial se pudo constatar la existencia real del problema enunciado, la falta de preparación de los maestros para la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria. Para la constatación se tuvo en cuenta la siguiente escala valorativa, que responde a los indicadores de las dimensiones declaradas.

Escala valorativa.

Dimensión I. Conocimiento.

Indicador 1.1. Conocimiento de las características de los procesos cognitivos en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Escala cualicuantitativa.

Nivel alto (3): Muestra conocimiento de 5 características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve siguientes:

1. Predominio de la atención involuntaria, pero gradualmente aprenden a dirigir y mantener de forma más o menos estable.
2. Generalmente retienen mejor en la memoria los conocimientos verbales que se acompañan de datos visuales.

3. Las sensopercepciones son imprecisas e incompletas.
4. El análisis del material didáctico se realiza fundamentalmente en el plano del pensamiento en acción.
5. Su imaginación es pobre, las imágenes que reconstruyen caracterizan de forma aproximada el objeto real, pues son muy pobres en detalles.
6. La comunicación se amplía pero sigue siendo insuficiente

Nivel medio (2): Muestra conocimiento de 3 de las características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico retraso mental leve.

Nivel bajo (1): Muestra conocimiento de 1 o ninguna de las características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Indicador 1.2. Conocimiento de los componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Escala cualicuantitativa.

Nivel alto (3): Muestra conocimiento de los 8 componentes de la caracterización psicopedagógica.

Nivel medio (2): Muestra conocimiento de 4 componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Nivel bajo (1): Muestra conocimiento de 3 o menos componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Escala cualicuantitativa

Indicador I.3. Conocimiento de los elementos de la estrategia de intervención de los alumnos con retraso mental leve

Nivel alto (3): Conoce todos los 6 elementos para elaborar la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): Conoce 4 elementos para elaborar la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Conoce 2 o menos elementos de la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Dimensión II. Desempeño pedagógico.

Indicador-2.1. Desempeño pedagógico teniendo presente las características fundamentales de los procesos cognitivos en los alumnos con retraso mental leve.

Escala cualicuantitativa.

Nivel alto (3): Significa que en su desempeño pedagógico demuestra dominio de las 5 características fundamentales de los procesos cognitivos en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria

Nivel medio (2): Significa que en su desempeño pedagógico demuestra dominio de 3 de las características fundamentales de los procesos cognitivos en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Significa que en su desempeño pedagógico demuestra dominio de 2 o menos de las características fundamentales de los procesos cognitivos en la atención pedagógica en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Indicador-2.2. Desempeño pedagógico teniendo presente los componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Escala cualicuantitativa.

Nivel alto (3): Significa que en su desempeño pedagógico demuestre dominio de los 8 componentes de la caracterización psicopedagógica.

Nivel medio (2): Significa que en su desempeño pedagógico demuestre dominio de 4 componentes de la caracterización psicopedagógica.

Nivel bajo (1): Significa que en su desempeño pedagógico demuestre dominio de 2 o ninguno de los componentes de la caracterización psicopedagógica.

Indicador-2.3. Desempeño pedagógico teniendo presente los elementos de la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Escala cualicuantitativa.

Nivel alto (3): Significa que en su desempeño pedagógico conoce y argumenta los 6 elementos para elaborar la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): Significa que en su desempeño pedagógico conoce y argumenta 3 de los elementos para elaborar la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Significa que en su desempeño pedagógico conoce y argumenta 2 o menos elementos para elaborar la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Como parte del diagnóstico inicial se aplicó una entrevista (**Anexo 1**) a los maestros primarios de la muestra, para comprobar el conocimiento que tenían sobre: las características fundamentales de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria., de los componentes de la caracterización psicopedagógica, de los elementos que integran la estrategia de intervención y de las adaptaciones curriculares. Donde se evidenció que de 12 maestros primarios entrevistados 10 de ellos que representan el 83.3% expresan desconocimiento sobre las características fundamentales de los procesos cognitivos en alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y 2 de los 12 maestros primarios que representan el 16.6% expresan poseer algún conocimiento sobre las características fundamentales de los procesos cognitivos en alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

De los 12 maestros primarios entrevistados 10 de ellos que representan el 83.3% expresan desconocimiento de los componentes de la caracterización psicopedagógica en alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y 2 de los 12 maestros primarios que representan el 16.6% expresan poseer algún conocimiento de los componentes de la caracterización psicopedagógica en alumnos con diagnóstico de retraso mental leve. De los 12 maestros primarios entrevistados 10 de ellos que representan el 83.3% expresan desconocimiento de los elementos de la estrategia de intervención para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y 2 de los 12 maestros que representan el 16.6% expresan poseer algún conocimiento de los elementos de la estrategia de intervención para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve. De los 12 maestros primarios entrevistados 10 de ellos que representan el 83.3% expresan no tener preparación para diseñar las adaptaciones curriculares para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y 2 de los 12 maestros primarios que representan el 16.6% expresan poseer alguna preparación para diseñar las adaptaciones curriculares para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, argumentando que se les dificulta determinar las necesidades y potencialidades de los alumnos. De los 12 maestros primarios entrevistados 8 de ellos que representan el 66.6% manifiestan no tener disposición para la atención pedagógica por considerar no poseer la

preparación para brindar la atención, 4 de estos que representan el 33.3% refieren alguna disposición para la atención pedagógica a estos alumnos con diagnóstico de retraso mental. De manera general se puede apreciar en los resultados de la entrevista que se evidencian en los maestros primarios carencias de conocimiento sobre las características de los procesos cognitivos en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, de los componentes de la caracterización psicopedagógica, de los elementos de la estrategia de intervención y del diseño de las adaptaciones curriculares; así también se aprecia poca disposición para enfrentar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

En el análisis de la planificación de los sistemas de clases (**Anexo 2**) se evidenció que de los 12 maestros primarios, 10 de ellos que representan el 83.3% no planifican con intencionalidad la organización y motivación de la clase teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, 2 de los 12 maestros primarios que representan el 16.6% planifican con cierta intencionalidad la organización y motivación de la clase teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. De los 12 maestros primarios 8 que representan el 66.6% no aprovechan desde la planificación de la clase las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y 4 de los 12 maestros primarios que representan el 33.3 % aprovechan algunas veces desde la planificación de la clase las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

De los 12 maestros primarios 10 de ellos que representan el 83.3% no conciben desde la planificación del sistema de clases actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y 2 de los 12 maestros primarios que representan el 16.6% conciben algunas veces desde la planificación del sistema de clases actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. De los 12 maestros primarios 10 de ellos que representan el 83.3% no conciben desde la planificación del sistema de clases la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y 2 de los 12 maestros primarios que representan el 16.6% conciben algunas veces desde la planificación del sistema de clases actividades que

posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

De los 12 maestros primarios 10 que representan el 83.3%% no conciben desde la planificación del sistema de clases la evaluación en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y 2 de los 12 maestros primarios que representan el 16.6% conciben algunas veces desde la planificación del sistema de clases la evaluación en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

De manera general se puede apreciar en los resultados del análisis de los sistemas de clases que es evidente las carencias de conocimiento en los maestros primarios, al concebir desde la planificación de los sistema de clases, la organización y motivación, el aprovechamiento de las posibilidades del contenido, las actividades, la ayuda pedagógica y la evaluación, teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

De los 12 maestros primarios 8 que representan el 66.6% no reflejan en los Expedientes Acumulativos del Escolar en la elaboración de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria todos sus componentes y 4 de los 12 maestros que representan el 33.3% reflejan en los Expedientes Acumulativos del Escolar en la elaboración de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria algunos de sus componentes. De los 12 maestros primarios 10 que representan el 83.3%, no reflejan en la elaboración de la caracterización psicopedagógica las características de los procesos cognitivos de los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria y 2 maestros que representan el 16.6%, reflejan en la elaboración de la caracterización psicopedagógica hasta tres características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

De manera general se puede apreciar en el resultado del análisis de los Expedientes Acumulativos del Escolar, la falta de conocimiento de los maestros primarios para reflejar en la elaboración de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, todos sus componentes, así como las características de los procesos cognitivos de los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria.

En el diagnóstico inicial se aplicó una guía de observación a clases (**Anexo-3**) con el objetivo de constatar la atención pedagógica que brindan los maestros primarios a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, durante el

desarrollo de las clases a partir de la organización y motivación, del aprovechamiento de las posibilidades del contenido, del desarrollo de diferentes actividades, del uso de la ayuda pedagógica y de la aplicación de la evaluación. En lo que se obtuvo los siguientes resultados de los 12 maestros primarios 10 que representan el (83.3%) no propician desde la organización y motivación de la clase la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y 2 maestros primarios que representan el 16.6% propician a través de la organización y motivación de la clase algunas veces la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. De los 12 maestros primarios 9 que representan el (75%) no aprovechan las posibilidades del contenido para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y 3 maestros primarios que representan el 25%, aprovechan algunas veces las posibilidades del contenido para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

De los 12 maestros primarios 9 que representan el (75%) no realizan actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y 3 maestros primarios que representan el 25% realizan algunas veces actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. De los 12 maestros primarios 11 que representan el (91.6%) no utilizan la ayuda pedagógica en la clase, como elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria y 1 maestro primarios que representa el 8% utiliza algunas veces la ayuda pedagógica en la clase, como elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria. De los 12 maestros primarios 10 que representan el (83.3%) no evalúan en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y las adaptaciones curriculares, 2 maestros primarios de los 12 que representan el 16.6%, evalúan algunas veces en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental y tienen en cuenta las adaptaciones curriculares a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

De manera se constatan dificultades en la atención pedagógica que los maestros primarios le brindan, en el desarrollo de las clases, a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, a partir de la organización y motivación, del

aprovechamiento de las posibilidades del contenido, del desarrollo de diferentes actividades, del uso de la ayuda pedagógica y de la aplicación de la evaluación.

Estas observaciones nos permitieron constatar que se presentan dificultades en la preparación metodológica de los maestros primarios para enfrentar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

De manera general podemos apreciar que existen dificultades en la preparación metodológica de los maestros primarios para enfrentar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, lo que se expresa en los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial y que se presentan en la siguiente tabla del estado de la variable dependiente antes del pre-experimento pedagógico.

Tabla No-1. Nivel de preparación metodológica de los maestros. Estado inicial

Muestra	Etapa inicial					
	Dimensión I			Dimensión II		
	Indicadores			Indicadores		
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	2	2	2	1	2	2
4	1	1	1	1	1	1
5	2	2	2	1	2	2
6	2	1	2	1	1	1
7	1	1	1	1	1	1
8	1	1	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1	1

11	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1	1

Leyenda:

1: Nivel bajo. 2: Nivel medio.

Dimensión: I. Conocimiento

Indicadores

1.1 Conocimiento de las características fundamentales de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

1.2 Conocimiento de los componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

1.3 Conocimiento de los elementos de la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Dimensión: II. Modos de actuación

Indicadores

2.1. Desempeño pedagógico teniendo presente las características fundamentales de los procesos cognitivos en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

2.2. Desempeño pedagógico teniendo presente los componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

2.3. Desempeño pedagógico teniendo presente los elementos de la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Para atender las carencias detectadas se elaboró una estrategia de preparación metodológica dirigida a los maestros primarios, para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, que a continuación presentamos y que fue introducida después de los resultados del diagnóstico inicial.

2.2. Fundamentación y estructuración de la estrategia de preparación metodológica.

Teniendo en cuenta las dificultades detectadas en el diagnóstico inicial en la preparación metodológica de los maestros primarios, para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, se introdujo la variable independiente: Estrategia de preparación metodológica, para contribuir a la solución del problema científico declarado.

El término estrategia comenzó a invadir el ámbito de las Ciencias Pedagógicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX y coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la

calidad de la educación. En el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde un estado real hasta un estado deseado. (Santamaría, D. 2006: 57).

Se comparte que la estrategia permite definir qué hacer, para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, metas, objetivos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el comportamiento de dichas metas complementadas en su concreción en lo cotidiano, en el diario actuar de cada sujeto. En otras palabras: en la táctica. (Águila, E. 2008: 55)

La base filosófica de la estrategia de superación es el Materialismo Dialéctico e Histórico y su base Metodológica es por consiguiente la teoría Marxista Leninista de los Conocimientos. Se comparte que el conocimiento de la teoría y el método científico de la dialéctica materialista han sido condición básica para comprender el proceso cognitivo a partir de la práctica educativa para de ahí penetrar el pensamiento y terminar en la práctica educativa fecundada por el conocimiento adquirido. Esta lógica interna traza el orden general de la estrategia, desde la contemplación viva (estado actual del problema) al pensamiento abstracto (apropiación e integración de los conocimientos, habilidades y actitudes), hasta llegar al estado deseado. (Martínez, E. 2008: 47)

La sociedad contemporánea reclama la plena integración de todo los ciudadanos al desarrollo social, a lo que no se escapan los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, pues se convierten en adultos con limitaciones en su desarrollo, de ahí el reto que tienen estos centros educacionales, para asumir con la calidad requerida el proceso de atención pedagógica que sus necesidades y potencialidades demandan, con el propósito de incorporarlos como ciudadanos útiles a la sociedad.

El centro de estudios de ciencias pedagógicas del ISP. Félix Varela refiere que el término estrategia aparece con frecuencia en los estudios asociados al campo de la educación y es recurrente tangible en las obras didácticas que actualmente ven la luz. Su elaboración constituye el propósito de muchas investigaciones en las cuales se erigen como resultado científico que estas aportan al objeto de indagación. El hecho de que la implementación del término aparezca asociado a la gestión empresarial y a la puesta en práctica de modelos de calidad y mejoras en las empresas ha traído no pocos problemas a su utilización en el campo de la pedagogía. Esto unido a las diferencias con su empleo observadas en los informes de investigaciones, tesis de maestría etcétera han planteado la necesidad de promover el estudio de las cuestiones relativas al diseño, elaboración y particularidades de

este resultado científico que ha asumido el CECIP con el objetivo de unificar ideas y elaborar orientaciones válidas para el desarrollo de la labor científico – pedagógica.

Se asume que en el contexto concreto de la pedagogía la estrategia establece la dirección inteligente y desde una perspectiva amplia y global de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana. Se entiende como problema las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanan de un proyecto social y o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas). (Martínez, E. 2008: 49)

Las derivaciones de las investigaciones pedagógicas, incluye a la estrategia - unida a las tecnologías, los proyectos de intervención, las metodologías de trabajo, los medios de enseñanza, el modelo material, los programas - en el conjunto de los resultados científicos de significación práctica que se concretan en la esfera educacional. (Armas, N. 2003:10)

Se reconoce la estrategia desde el punto de vista pedagógico se fundamenta en la comprensión de la pedagogía como ciencia que integra los conocimientos de otras ciencias que aportan el conocimiento del hombre para atender su objeto de estudio, la educación sirve de base para la preparación metodológica, en su papel en la práctica educativa y su vínculo con la teoría y en la necesaria interacción, de la educación y el desarrollo para lograr la preparación metodológicas de los maestros y modificar su modo de actuación. (Martínez, E. 2008: 49)

Se comparte que si tomáramos elementos comunes de las diferentes definiciones de estrategia pudiéramos puntualizar que se conciben como un proceso esencial continuo que va de lo general a lo particular y se concretan en objetivos, metas específicas y áreas determinadas, es un proceso de derivación de objetivos con la intención de establecer una armonía entre el largo y el corto plazo, definen la necesidad de integrar en un todo el nexo que debe existir entre la realidad circundante y la organización de los procesos internos, los resultados a que se aspira son por lo general un efecto de síntesis o sea son consecuencias de la energía lograda entre varias áreas de trabajo o de las ciencias, las metas finales, las particulares, las específicas ha de poder medirse de alguna manera y el final debe tener alguna vía, bien clara, para saber cuánto se desea lograr. Sólo de esa manera se puede valorar la eficiencia de la estrategia y de su metodología. (Águila, E. 2008: 55)

En el marco de la investigación que se realiza tomamos como concepto de estrategia: Implica una forma muy específica de llevar a cabo acciones para la concepción de un

objetivo, logrando de esta manera la incidencia sobre el objeto de investigación y su transformación. (Armas, N 2003:12)

El que una estrategia sea de uno u otro tipo depende del contexto o ámbito concreto sobre el cual se pretende incidir directamente y de la especificidad del objeto de transformación. En correspondencia con lo apuntado existen en la bibliografía multiplicidad de tipologías de estrategias (Metodológica, Educativa, Pedagógica, Didáctica entre otras), pero sólo será referida aquí, aquella que de una manera más directa se relaciona con nuestra investigación.

La estrategia de preparación metodológica a maestros primarios, es asumida como:“ la planeación y dirección científica de acciones que se orientan a la preparación de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. Dichas acciones parten de un diagnóstico de las necesidades de preparación de los maestros primarios, que propició la determinación de un objetivo general, se determinaron los plazos para su ejecución, y las formas organizativas para dicha preparación, el nivel alcanzado fue controlado antes, durante y después de la instrumentación de la misma para transformar la realidad existente desde el estado real al estado deseado.

La implementación de la estrategia metodológica de preparación a los maestros primarios presupone las siguientes acciones:

- Reunión Metodológica.
- Talleres Científicos Metodológicos.
- Entrenamiento Metodológico Conjunto.

En la estrategia metodológica que se propone se explicitó un sistema de principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos que condicionan la exigencia de la inclusión del maestro primario como protagonista principal del proceso, en el que es necesario provocar el cambio para ponerse a tono con la realidad del desarrollo científico técnico actual.

La estrategia parte de considerar a la educación como condicionante del desarrollo de la sociedad. El medio social condiciona el proceso docente a partir de los requerimientos que plantean las direcciones del desarrollo de la sociedad a la escuela en función de preparar al hombre para la vida, para interactuar con el medio, transformarlo y transformarse a sí mismo. De ello se deriva el reto profesional que tienen los maestros primarios,, en los planos académico, laboral e investigativo, para responder constantemente a los problemas y demandas sociales, lo cual presupone la preparación permanente dirigida a la determinación de la relación escuela-sociedad. En correspondencia con el tema que se investiga, la sociedad contemporánea reclama la plena integración de todos los ciudadanos al desarrollo

social, a lo cual no escapan los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. De ahí el desafío que tiene ante sí la escuela y el maestro primary, para de conjunto con la familia y la comunidad garantizar educación de calidad para todos los alumnos, independientemente de las necesidades que los caractericen, con el propósito de incorporarlos como ciudadanos útiles a la vida social.

El enfoque histórico-cultural se comprende en todo los componentes del contenido a que está dirigida la estrategia de preparación metodológica. Se parte de considerar las ideas de Vigotski relacionadas con la situación social de desarrollo como el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen a lo largo de la vida en el desarrollo de la psiquis del hombre, y la asunción de este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e interpsicológico al plano interno, individual e intrapsicológico sobre la base de la participación activa y consciente de los maestros primarios durante el proceso de preparación metodológica. Esto ha sido significativo en la estrategia a los efectos de promover el protagonismo, el desarrollo y la transformación de estos maestros primarios, con relación a la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, a partir de la acción reflexiva y las prácticas de innovación en la continua actualización curricular, de manera que al mismo tiempo que se desarrollan, aprenden y se transforman; transmiten conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debemos conservar como legado histórico cultural.

Desde el punto de vista pedagógico la estrategia se fundamenta en la comprensión de la pedagogía como ciencia que integra los saberes de las demás ciencias que aportan al conocimiento del hombre para abordar la complejidad de su objeto de estudio: la educación, en el pensamiento pedagógico cubano que sirve de base para la preparación metodológica en la actual revolución educacional, en el papel de la práctica educativa y su vínculo con la teoría y en la necesaria interacción de la instrucción, la educación y el desarrollo para lograr la preparación metodológica de los maestros primarios en torno a la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

La estrategia de preparación metodológica se sustenta en las leyes de la pedagogía esbozadas por Álvarez de Zayas (1999): La primera ley que establece la relación del proceso docente educativo con el contexto social. La escuela en la vida, la que establece el vínculo entre las necesidades sociales y la institución escolar; y la segunda ley, derivada de la anterior, que establece las relaciones internas entre los componentes del proceso docente educativo. La educación a través de la instrucción, la que destaca la necesidad de educar a partir de la instrucción utilizando el valor del contenido de enseñanza. En correspondencia con estas leyes se toma como sistema de principios pedagógicos para conducir la

preparación metodológica los enunciados por Addines (2000): la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico; la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo en el proceso de educación de la personalidad; la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, en el proceso de educación de la personalidad; la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de educación de la personalidad; el carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad; y la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

La estrategia de preparación metodológica que se propone se sustenta en un cuerpo de exigencias básicas que propicia su papel activo y protagónico durante el proceso de preparación, a partir de la reflexión pedagógica ellos son: Unidad dialéctica estudio trabajo Actualmente se exige que la actividad práctica de cualquier profesional sea el estudio-trabajo. En la estrategia metodológica de preparación a maestros primarios se considera la práctica educativa como orientadora del diseño de las acciones de preparación metodológica, donde el estudio permite asumir los nuevos y constantes cambios que se producen en el desempeño de su trabajo. Prestándose especial interés a que los cambios que se promuevan en los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria.

Todo lo planteado anteriormente determina las principales características de la estrategia de preparación metodológica a maestros primarios,, para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

El proceso de preparación metodológica a maestros primarios,, se estructura partiendo del desarrollo actual y se orienta hacia su desarrollo potencial, constituyendo un elemento valioso la acción reflexiva y la confrontación de conocimientos entre los maestros primarios, de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria que reciben la preparación metodológica. Durante todo el proceso de preparación metodológica los participantes aprenden y enseñan estableciéndose una relación afectiva entre los compañeros que reflexionan e intercambian compartiendo experiencia y vivencias en torno a la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. Las experiencias y criterios de los maestros primarios, se reconocen como elementos que aportan al enriquecimiento del campo de acción en relación con la preparación metodológica para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. Promueve el desarrollo personal y la identidad profesional de los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, activando la apropiación de conocimientos y habilidades

en estrecha relación con la formación de sentimientos y actitudes positiva hacia los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

La estrategia de preparación metodológica en sentido general promueve la participación de los maestros primarios, en el análisis y reflexiones, sobre la práctica educativa en relación a las características fundamentales de los procesos cognitivos, los componentes de la caracterización psicopedagógica y las actividades a desarrollar para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. Tiene como objetivo general preparar metodológicamente a los maestros primarios, para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. La misma tiene 4 etapas interrelacionadas entre sí, Diagnóstico, planeación e instrumentación y evaluación.

Etapa de diagnóstico. Dirigida a la determinación de las necesidades de los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, entorno a las características de los procesos cognitivos de estos alumnos, los componentes de la caracterización psicopedagógica y los elementos de la estrategia de intervención para estos alumnos.

Para la determinación de las necesidades de preparación se aplicaron diversos métodos y técnicas de la investigación educativa como son el análisis de documentos, entrevistas a maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, entrevistas a padres de alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y se realizó observación de clases. Los mismos permiten determinar el estado actual de los conocimientos y modos de actuación de los maestros primarios de alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Etapa de planeación: Se realiza a partir de la determinación de las necesidades de preparación metodológica de los maestros primarios, sobre esta base se proyectan las acciones dirigidas a los objetivos, las formas de organización de la preparación metodológica, la elaboración del programa. La evaluación de cada forma organizativa de la preparación metodológica y la determinación de la divulgación de los resultados de la superación.

Determinación de los objetivos.

Los objetivos determinados en relación con las necesidades de preparación metodológica determinadas y en función de orientar y guiar el proceso de preparación son los siguientes:

- Contribuir a la preparación metodológica de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela

primaria, estimulando el desarrollo profesional y personal mediante las acciones de preparación metodológica.

- Promover un pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de preparación metodológica de los maestros primarios, a partir de la práctica pedagógica; potenciar el desarrollo de sentimientos, niveles de comprensión, compromiso y respeto hacia los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

- Desarrollar capacidades comunicativas que permitan establecer relaciones adecuadas hacia los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

- Socializar los conocimientos y modos de actuación entre los maestros primarios de manera que permitan alcanzar entre todos los efectos esperados, a fin de lograr resultados positivos en el sistema de influencias educativas.

- Transformar modos de actuación en los maestros primarios que les permita lograr la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Determinación de las formas organizativas de la preparación metodológica a los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Las acciones se derivan a partir de las principales formas de trabajo metodológico que se conciben desde el MINED en la Resolución Ministerial 85/99, para este alcance, con todo el personal docente que en él labora.

La acción inicial se encamina a la determinación de los requerimientos para la planeación estratégica de las formas organizativas de la preparación metodológica a los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, concebida para cubrir todas las necesidades derivadas del diagnóstico inicial aplicado. Proyectar la preparación metodológica con un carácter sistémico que permita transformar el modo de actuación para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Las acciones de preparación metodológica que se determinan, en correspondencia con las necesidades reales de los maestros primarios son: reunión metodológica, talleres científicos metodológicos y Entrenamiento Metodológico Conjunto.

Reunión metodológica **(Anexo-4)**. Permite valorar las principales carencias que presentan los maestros primarios en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Talleres científicos metodológicos (**Anexo-5**). Proporcionan a los maestros primarios, de acuerdo con sus necesidades individuales, nuevos aprendizajes como fruto de las reflexiones y debates que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Los mismos se dirigen a la preparación de los maestros para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. Estos se realizarán con el objetivo final de socializar el aprendizaje.

Taller de socialización (**Anexo-6**) Posibilita socializar las experiencias acumuladas en la implementación de la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Entrenamiento Metodológico Conjunto (**Anexo-7**): A modo de preparación para demostrar a los docentes las características de los procesos cognitivos, los componentes de la caracterización psicopedagógica, elementos de la estrategia de intervención y los modos de actuación para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. Para efectuar el Entrenamiento Metodológico Conjunto se parte del diagnóstico realizado a los maestros por tanto se hace necesario tener un control de la preparación que poseen estos, del nivel alcanzado en el desarrollo de su desempeño y de los resultados concretos. Sin ese diagnóstico es imposible determinar cuáles son las causas de las carencias que presentan los maestros para la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. A partir de este se trazan las metas que se proponen alcanzar en el entrenamiento y el grado de incorporación y participación al quehacer pedagógico de los maestros sobre los que se actúa. El que ejecuta el entrenamiento debe tener alta capacidad de demostración lo cual es esencial para lograr la transformación de la realidad y los modos de actuación del maestro por el ejemplo que en ese sentido debe brindarse.

Propician la transformación de la realidad educativa, modificando los puntos de vistas, estilos de trabajo y modos de actuación de los maestros primarios con el fin de obtener más eficiencia en el trabajo, en torno a la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Determinación de la evaluación de cada actividad metodológica de preparación metodológica.

Las actividades de preparación metodológica se desarrollaron con la intención de evaluar de forma sistemática los conocimientos y las habilidades alcanzadas por los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. Las intervenciones críticas y el cumplimiento de los

objetivos de la estrategia metodológica, considerando la evaluación como proceso y como un resultado, con el objetivo de evaluar de forma integrada los conocimientos y modos de actuación favoreciendo el progreso de la conciencia del cambio, la transformación y el desarrollo profesional. Asumir la evaluación de esta forma, permite conocer la marcha del proceso de preparación metodológica de los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, en determinados momentos de las diferentes formas organizativas de la preparación proyectada, permitiendo discurrir y diseñar el proceso, los objetivos y las acciones de la estrategia metodológica. Otro rasgo distintivo de la evaluación está dado en la necesidad de que los maestros la conciban como un proceso natural de perfeccionamiento profesional, que les va a permitir su desarrollo en la medida que aprendan a autoevaluarse y a evaluar el trabajo de los demás.

La evaluación de cada forma organizativa será como sigue:

Reunión metodológica: La evaluación se realiza a partir de la participación de los maestros primarios en las reflexiones y debates, en torno a la atención que brindan a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Talleres científicos metodológicos Se realiza la evaluación de forma sistemática durante el desarrollo de cada taller, a partir de los conocimientos, y el modo de actuación que los maestros primarios demuestren en las reflexiones, debates y exposición de experiencias e ideas en torno a la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Entrenamiento Metodológico Conjunto: La evaluación se realiza teniendo el diseño de estos de la transformación de la realidad educativa, de los puntos de vistas, estilos de trabajo y modos de actuación, en torno a la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Taller de socialización: Se evalúa teniendo en cuenta los criterios expresados por los maestros primarios en torno a las experiencias acumuladas en la implementación de la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Etapas de Instrumentación.

La instrumentación de la estrategia de preparación metodológica a maestros primarios se realiza una vez concluida la etapa de planeación estratégica. El propósito esencial de la misma es llevar a la práctica el desarrollo de las actividades metodológicas concebidas.

Comprende las acciones dirigidas a: la aplicación de la preparación a través de las diferentes actividades metodológicas determinadas, el desarrollo de los análisis posteriores en cada una de ellas, la realización de los talleres científicos metodológicos y la divulgación de los resultados de cada etapa. El cronograma que a continuación se presenta permite apreciar el orden de las acciones para la instrumentación de la estrategia de preparación metodológica.

Línea de trabajo: Implementación de la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

No_1. Actividad: Reunión metodológica.

Título: Resultados del diagnóstico inicial aplicado.

Objetivo: Analizar debatir y reflexionar en torno a las carencias que presentan los maestros primarios, como resultado del diagnóstico inicial en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Fecha: Preparación metodológica del mes de Septiembre.

Lugar: Escuela "Antonio Maceo".

Participantes: Maestros.

Ejecutor: : Profesor investigador.

Tiempo: 2 horas.

No-2. Actividad: Talleres Científicos Metodológicos.

Títulos:

Taller 1: La integración escolar un reto para la escuela primaria. Concepciones y dimensiones actuales.

Taller 2: Características fundamentales de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Taller 3: La caracterización psicopedagógica como concepto y proceso esencial en el desempeño profesional del maestro.

Taller 4: La estrategia de intervención. Diseño e implementación.

Taller 5: Las adecuaciones curriculares. Sus topologías.

Taller 6: Estructuración de las adecuaciones curriculares. Pasos para su confección

Taller 7: La ayuda pedagógica. Tipos y niveles.

Taller 8: Socialización de las experiencias.

Objetivo: Debatir y reflexionar sobre las características de los procesos cognitivos, los componentes de la caracterización psicopedagógica, losa elementos de la estrategia de intervención y las adaptaciones curriculares, para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Fecha: Preparación metodológica de Octubre a mayo.

Participantes: Maestros primarios.

Ejecutor: Profesor investigador.

Tiempo: 16 horas.

Participantes: Maestros.

Ejecutor: Profesor investigador.

No-3.Actividad: Entrenamiento Metodológico Conjunto.

Objetivo: Demostrar modos de actuación a los maestros primarios acerca de la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en al escuela primaria.

Fecha: Mes de Junio.

Participantes: Maestros.

Ejecutor: Profesor investigador.

Tiempo: 96 horas.

No-4. Actividad: Taller de socialización.

Objetivo: Intercambiar y socializar experiencias y vivencias en torno a la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en al escuela primaria.

Fecha: Mes de Julio

Participantes: Maestros.

Ejecutor: Profesor investigador.

Aplicación de la preparación metodológica a través de las diferentes formas organizativas determinadas.

Las acciones de la preparación metodológica determinadas se insertan en el Sistema de Trabajo Metodológico de la escuela primaria. Las mismas toman en cuenta las condiciones objetivas y organizativas que garantizan la participación e implicación activa y productiva de

los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos diagnosticados con retraso mental leve, en los diferentes espacios de la estrategia, a partir de la toma de conciencia en torno a las principales problemáticas que afronta su práctica educativa, la búsqueda y propuesta de soluciones innovadoras respecto a la atención pedagógica a los alumnos con retraso mental leve integrados en la escuela primaria, así como promover una actitud de cambio en torno a su preparación que se evidencie en el perfeccionamiento de su desarrollo profesional.

Las acciones de la preparación metodológica contenidas en la estrategia se han previsto para ser desarrolladas durante un curso. Las mismas se inician con la reunión metodológica la cual complementa o actualiza los conocimientos teóricos y prácticos así como estimula la reflexión en torno a la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. Continúa con los talleres científicos metodológicos que comprende tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. En la apertura los maestros exponen sus expectativas respecto al tema a tratar, confrontan el programa para el desarrollo del taller, aprenden y enseñan sobre la base de sus experiencias y vivencias personales. En el desarrollo se reflexiona y se debate de manera crítica y creativa, de modo que la elaboración, intercambio y confrontación de saberes, experiencias y vivencias se desarrolle en una socialización progresiva. En el cierre se realiza la valoración y recuperación de los mejores aciertos, se atiende la satisfacción de las expectativas y se procede a la evaluación de la actividad realizada a partir de la valoración de los aspectos positivos y negativos, sustentada en la reflexión individual y grupal. Se da paso a los Entrenamientos Metodológico Conjunto: A modo de preparación para demostrar a los docentes las características de los procesos cognitivos, los componentes de la caracterización psicopedagógica, elementos de la estrategia de intervención y los modos de actuación para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y se cierra con un taller de socialización de las experiencias sobre la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

2.3. Validación de la estrategia metodológica en la práctica educativa.

Durante la aplicación de la estrategia se realizó una reunión metodológica donde se analizó, se debatió y reflexionó con los maestros, en torno a los elementos a tener en cuenta para lograr una buena calidad en el proceso de atención pedagógica que se debe brindar a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria. Se realizaron varias reflexiones acerca de las características de los procesos cognitivos. En el desarrollo de la misma se pudo constatar las dificultades presentes en los maestros para

identificar las características de los procesos cognitivos en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, el proceder para la elaboración de la caracterización psicopedagógica teniendo en cuenta los componentes, expresando preocupación acerca de cómo integrar estos alumnos al grupo, para garantizar la atención pedagógica que requieren.

Seguidamente se desarrollaron ocho talleres profesionales, constatándose al inicio de los mismos dificultades en el dominio de las características fundamentales de los procesos cognitivos, los componentes de la caracterización psicopedagógica, los elementos de la estrategia de intervención, las adaptaciones curriculares y los niveles de ayuda a emplear en la atención a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, por lo que se hizo necesario a partir del desarrollo de los talleres posteriores brindar una atención más directa a aquellos maestros que observábamos con este tipo de carencias.

En el desarrollo de los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos, a inicio se observa dificultades en la determinación de las características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, por lo que se hizo necesario una atención directa a través de trabajos de mesa y consultas especializadas a los maestros que no determinaban con profundidad las necesidades y potencialidades de los alumnos, en la elaboración de la caracterización psicopedagógica, por lo que el diseño de las estrategias de intervención Finalmente se realizó un taller de socialización de experiencias donde los maestros primarios expusieron sus experiencias acerca de cómo implementaron en su práctica pedagógica la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria, según lo aprendido en las actividades metodológicas anteriores. Se mostraron activos, dinámicos y creativos durante la actividad. Se pudo intercambiar algunas experiencias en cuanto a la efectividad de las estrategias de intervención cuando se tiene en cuenta todas las potencialidades del alumno en todos los contextos, la significación de la ayuda pedagógica, cuando es bien utilizada, en la solución de las tareas de aprendizaje, además de las posibilidades reales que tuvieron para brindar atención pedagógica efectiva a estos alumnos.

Después de aplicada la estrategia de preparación metodológica en la muestra seleccionada, se procede a realizar un diagnóstico final para el cual empleamos los mismos métodos e instrumentos del diagnóstico inicial cuyos resultados se muestran a continuación

Tabla No-2 Resultados de la entrevista a maestros primarios.

Σ	Δ	Diagnóstico inicial	Diagnóstico final.
---	---	---------------------	--------------------

		A	%	M	%	B	%	A	%	M	%	B	%
12	1	0	0	2	16.6	10	83.3	9	75	3	25	0	0
	2	0	0	2	16.6	10	83.3	12	100	0	0	0	0
	3	0	0	0	0	12	100	9	75	2	16.6	1	8
	4	0	0	2	16.6	10	83.3	9	75	2	16.6	1	8
	5	0	0	4	33.3	8	66.6	11	96.1	1	8	0	0

Leyenda:

A: Nivel alto. M: Nivel medio. B: Nivel bajo.

. Se aprecia que de 12 maestros primarios de las escuelas donde están integrados estos alumnos, 10 de ellos representan el 83.3% conocen las características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, y 2 de los 12 maestros que representan el 16.6% alcanzan un nivel medio pues conocen 3 de las características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y en el nivel bajo no se mantuvo ningún maestro.

En la pregunta No-2 referente a los componentes que conforman la caracterización psicopedagógica, de los 12 maestros, 10 que representan el 83.3% dominan todos los componentes, alcanzando un nivel alto y 2 maestros que representan el 16.6% se mantienen en el nivel medio pues conocen 4 de los componentes que conforman la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, en el nivel bajo no se mantiene ningún maestro.

En la pregunta No-3 relacionada con los elementos a tener en cuenta para la elaboración de la estrategia de intervención, de los 12 maestros, 9 que representan el 75% conocen los 8 elementos de la estrategia de intervención y alcanzan un nivel alto, 2 maestros que representan el 16.6% se mantienen en el nivel medio, pues conocen 4 de los elementos de la estrategia de intervención y 1 maestro que representa el 8% se mantuvo en el nivel bajo.

En la pregunta No-4 referida a la preparación para diseñar las adaptaciones curriculares, de los 12 maestros, 9 que representan el 75% refirieron estar preparados y alcanzan un nivel alto, 2 de los 12 maestros que representan el 16.6% se mantienen en el nivel medio pues refieren haber alcanzado alguna preparación para diseñar las adaptaciones curriculares y 1 maestro que representa el 8% se mantuvo en el nivel bajo.

En la pregunta No-5 relacionada con la disposición para enfrentar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, de los 12 maestros 11 de ellos que

representan el 91.1% mostraron disposición y alcanzan un nivel alto y 1 maestro que representa el 8% se mantiene en el nivel medio.

De manera general se puede apreciar que los resultados alcanzados por los maestros en la entrevista final, son superiores a los de la etapa inicial, lo que se evidencia en el aumento del porcentaje de los maestros que alcanzan el nivel alto de conocimiento, para identificar las características fundamentales de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, los componentes de la caracterización psicopedagógica, de los elementos de la estrategia de intervención y del diseño de las adaptaciones curriculares para garantizar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Tabla No-3 Análisis de la revisión de los sistemas de clases.

Muestra	Aspectos	.Diagnóstico inicial						Diagnóstico final.					
		A	%	M	%	B	%	A	%	M	%	B	%
12	1	0	0	2	16.6	10	83.3	8	66.6	3	25	1	8
	2	0	0	4	33.3	8	66.6	9	75	2	16.6	1	8
	3	0	0	2	16.6	10	83.3	10	83.3	1	8	1	8
	4	0	0	2	16.6	10	83.3	10	83.3	1	8	1	8
	5	0	0	2	16.6	10	83.3	10	83.3	1	8	1	8

Leyenda:

A: Nivel alto. M: Nivel medio. B: Nivel bajo.

En el aspecto No-1 referente a planificar con intencionalidad la organización y motivación de la clase teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, se aprecia que de los 12 maestros 8 de ellos que representan el 66.6% alcanzaron el nivel alto, planificando siempre con intencionalidad la organización y motivación de la clase teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, 3 de los 12 maestros que representan el 25% alcanzan el nivel medio y 1 maestro de los 12 que representa el 8% se mantuvo en el nivel bajo.

En el aspecto No-2 referido a sí se aprovecha desde la planificación de la clase las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, se aprecia que de los 12 maestros, 9 de ellos que representan el 75% alcanzaron el nivel alto, al aprovechar siempre las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, de los 12

maestros 2 de ellos que representan el 16.6% se mantienen en el nivel medio al aprovechar algunas veces las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y 1 que representa el 8% se mantuvo en el nivel bajo.

En el aspecto No-3 referido a sí concibe en el sistema de clases actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, se aprecia que de los 12 maestros 10 que representan el 83.3% siempre conciben actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, de los 12 maestros 1 de ellos que representa el 8% se mantuvo en el nivel medio pues concibe algunas veces actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria y de los 12 maestros 1 maestro que representa el 8% se mantuvo en el nivel bajo.

En el aspecto No-4 referido a sí se concibe desde la planificación de la clase la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, se aprecia que de los 12 maestros 10 que representan el 83.3% siempre conciben la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, de los 12 maestros, 1 maestro que representa el 8% se mantuvo en el nivel medio pues concibe algunas veces la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y de los 12 maestros, 1 maestro que representa el 8% se mantuvo en el nivel bajo.

En el aspecto No-5 referido a sí se concibe desde la planificación de la clase la evaluación en correspondencia con el rendimiento y la adaptación curricular de los alumnos con diagnóstico de retraso mentales leve integrados en la escuela primaria, se aprecia que de los 12 maestros 10 que representan el 83.3% siempre conciben la evaluación en correspondencia con el rendimiento y la adaptación curricular de los alumnos con diagnóstico de retraso mentales leve integrados en la escuela primaria ,de los 12 maestro, 1 maestro que representa el 8% se mantuvo en el nivel medio y de los 12 maestro 1 maestro que representa el 8% se mantuvo en el nivel bajo.

Analizando los resultados expresados anteriormente se observa un aumento en el nivel de conocimiento y en el modo de actuación de los maestros desde la planificación de los sistemas de clases después de aplicada la estrategia de preparación metodológica, para la

atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Tabla No-4. Análisis del Expediente Acumulativo del Escolar.

Muestra	Aspectos	.Diagnóstico inicial						Diagnóstico final.					
		A	%	M	%	B	%	A	%	M	%	B	%
12	1	0	0	2	16.6	10	83.3	10	83.3	2	16.6	0	0
	2	0	0	4	33.3	8	66.6	9	75	3	25	0	0

Leyenda:

A: Nivel alto. M: Nivel medio. B: Nivel bajo.

En el aspecto No-1 referente la elaboración de la caracterización psicopedagógica transitando por sus 8 componentes, de los 12 maestros de la muestra 10 que representan el 83.3% alcanzaron el nivel alto al elaborar la caracterización psicopedagógica pues transitan por sus 8 componentes, de los 12 maestros, 2 que representan el 16.6% se mantienen en el nivel medio al elaborar la caracterización psicopedagógica pues transitan por 4 componentes y en el nivel bajo no se mantiene ninguno.

En el aspecto No-2 referido a la elaboración de la caracterización psicopedagógica teniendo en cuenta las características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, de los 12 maestros 9 que representan el 75% alcanzaron el nivel alto, al concebir en la elaboración de la caracterización psicopedagógica las 5 características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, de los 12 maestros 3 maestros que representan el 25% alcanzan el nivel medio al concebir en la elaboración de la caracterización psicopedagógica las 3 características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y ninguno se mantiene en el nivel bajo.

Analizando los resultados expresados anteriormente se observa un aumento en el nivel de conocimiento y en el modo de actuación de los maestros en la elaboración de la caracterización psicopedagógica concibiendo las características de los procesos cognitivos, después de aplicada la estrategia de preparación metodológica, para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Tabla No-6 Resultados de la observación de clases a los maestros.

Σ	—	Diagnóstico inicial	Diagnóstico final.
---	---	---------------------	--------------------

		A	%	M	%	B	%	A	%	M	%	B	%
12	1	0	0	2	16.6	10	83.3	9	75	2	16.6	1	8
	2	0	0	3	25	10	83.3	9	75	2	16.6	1	8
	3	0	0	3	25	12	100	10	83.3	2	16.6	0	0
	4	0	0	2	16.6	10	83.3	1	8	1	8	1	8
	5	0	0	1	8	11	91.6	1	8	1	8	1	8

Leyenda:

A: Nivel alto. M: Nivel medio. B: Nivel bajo.

En el indicador No-1 referido a si se propicia a través de la organización y motivación de la clase la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, de los 12 maestros 9 que representan el 75% alcanzaron el nivel alto al propiciar siempre a través de la organización y motivación de la clase la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, de los 12 maestros 2 que representan el 16.6% se mantienen en el nivel medio al propiciar algunas veces a través de la organización y motivación de la clase la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y de los 12 maestros 1 maestro que representa el 8% se mantiene en el nivel bajo.

En el indicador No-2 referente a si se aprovecha las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, de los 12 maestros 9 que representan el 75% alcanzaron el nivel alto pues aprovechan siempre las posibilidades del contenido en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, de los 12 maestros 2 maestros que representan el 16.6% se mantienen en el nivel medio aprovechan algunas veces las posibilidades del contenido en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y de los 12 maestros 1 maestro que representa el 8% se mantiene en el nivel bajo.

En el indicador No-3 referente a la realización de actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria de los 12 maestros 10 que representan el 83.3% alcanzaron el nivel alto, al siempre realizar actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, de los 12 maestros, 2 maestros que representan el 16.6% se mantienen en el nivel medio realizar algunas veces actividades que posibilitan la

atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y ninguno se mantiene en el nivel bajo.

En el indicador No-4 referido a si se concibe la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria de los 12 maestros 10 que representan el 83.3% alcanzaron el nivel alto, al siempre concebir la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, de los 12 maestro 1maestgro que representa el 8% se mantienen en el nivel medio al concebir algunas veces la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y de los 12 maestro 1 maestro que representa el 8% se mantienen en el nivel bajo.

En el indicador No-5 referido a la evaluación en correspondencia con el rendimiento y las adaptaciones curriculares en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria de los 12 maestros 10 que representan el 83.3% alcanzaron el nivel alto, al siempre concebir la evaluación en correspondencia con el rendimiento y las adaptaciones curriculares en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, de los 12 maestros 1 maestro que representa el 8% se mantienen en el nivel medio pues concibe algunas veces la evaluación en correspondencia con el rendimiento y las adaptaciones curriculares en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve y de los 12 maestros 1 maestro que representa el 8% se mantienen en el nivel en el nivel bajo. Analizando los resultados expresados anteriormente se observa un aumento en el nivel de conocimiento y en el modo de actuación de los maestros durante el desarrollo de las clases después de aplicada la estrategia de preparación metodológica, para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

La tabla que a continuación presentamos permite apreciar el movimiento experimentado por cada uno de los maestros primarios una vez instrumentada la estrategia de superación.

Tabla No-7 Nivel de preparación alcanzado por los maestros primarios.

Muestra	Etapa Inicial						Etapa Final					
	Dimensión I			Dimensión II			Dimensión I			Dimensión II		
	Indicadores			Indicadores			Indicadores			Indicadores		
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3
1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
3	2	2	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	2	2	2	1	2	2	3	3	3	3	3	3
6	2	1	2	1	1	1	3	3	3	3	3	3
7	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3
8	1	1	1	1	1	1	3	2	3	2	3	3
9	1	1	1	1	1	1	3	3	3	2	3	3
10	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3
11	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3
12	1	1	1	1	1		3	3	2	2	3	3
Leyenda: 3: Nivel alto. 2: Nivel Medio. 1: Nivel Bajo												

Los resultados que con anterioridad han sido expuestos corroboran los cambios

producidos, hacia el estado deseado, en la preparación metodológica de los maestros para la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria, lo que da fe del cumplimiento del objetivo propuesto.

Conclusiones

- La preparación de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve, integrado en la escuela primaria, se fundamenta en la concepción de la pedagogía de la diversidad y educación para todos según las características y posibilidades de cada alumno.
- Se constató en la etapa inicial de la investigación que era insuficiente el nivel de preparación de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, integrado en la escuela primaria.
- Las acciones de preparación metodológica a maestros primarios diseñadas en la estrategia se distinguen por tener enfoque de sistema, el empleo de variantes como reuniones metodológicas, talleres científicos metodológicos y Entrenamiento Metodológico Conjunto, para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, integrado en la escuela primaria.
- La evaluación de la aplicabilidad de la estrategia de preparación metodológica a maestros primarios permitió constatar la efectividad de la misma, pues contribuyó a elevar el nivel de preparación de los a maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, integrado en la escuela primaria.

Recomendaciones

- Socializar a diferentes instancias, donde existan profesionales que atienden alumnos, con diagnóstico de retraso mental leve, integrado en la escuela primaria las consideraciones metodológicas de la estrategia para elevar el nivel de preparación en cuanto a la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, integrado en la escuela primaria.

- **Bibliografía.**

- Abreu Guerra, E (1990). Diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine, F. (1997) Didáctica y currículo. Editorial pueblo y educación. La Habana.

- _____, García Batista, G. (2004). "El principio de la integración del estudio con el trabajo": fundamento de la pedagogía cubana. (artículo en soporte digital.
- Aguado Díaz, A. (1995). Historia de las deficiencias. Madrid: Editorial Escuela Libre.
- Águilas Turiño, E. R. (2008). Estrategia metodológica dirigida a la preparación de los docentes de la especialidad de retraso mental para el diseño e implementación de adecuaciones curriculares. ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti-Spíritus.
- Álvarez de Zayas y Marina, R. (1996). Diseño curricular . Instituto pedagógico, latinoamericano y caribeño. Cátedra UNESCO en Ciencias de la educación. Material Impreso.
- Armas, N. Y otros. (2003). Caracterización de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. (Curso 85). Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana: 3 – 7 de febrero.
- Arnaiz Sánchez, P. (1999). Hacia una concepción de la discapacidad. Currículo y atención a la diversidad. Salamanca.
- Báxter Pérez, E. (2003). "La escuela y el problema de la formación del hombre", en Gilberto García [Compilación]: Compendio de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (143-149).
- Bell Rodríguez, R. (2005). Prevención, corrección, compensación e integración: actualidad y perspectiva de la atención a los niños con n.e.e. en Cuba. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).
- _____. (2004). Educación Especial : Razones, visión actual y desafíos. La habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. (Compilación). (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. y otros. (1992). Selección de temas de Psicología Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. Y otros. (2003). La comunicación educativa en la atención a niños con necesidades educativas especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Betancourt Torres, J. y otros (2006). "Fundamentos psicológicos y pedagógicos generales de la educación especial". Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Cuarta parte. La Habana: Editorial pueblo y Educación (3-20).
- Brenan Wilfred, K (1998). "El currículo para niños con Necesidades educativas Especiales". Madrid, España.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cárdenas Martínez, N. (2005). Modelo pedagógico para el autoperfeccionamiento del modo de actuación profesional relacionado con la superación que realiza el maestro primario desde el ejercicio de su profesión. Santa Clara: Tesis doctoral. ISP "Félix Varela".
- Castro Ruz, F. Selección de discursos (en soporte digital). Tabloide de la maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D. y otros. (2002). Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cobas Ochoa, C.L. (2006) Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Cobas Ochoa, C.L. y otros. (2005). La educación en Cuba. Oportunidad, posibilidad y realidad para todos. La Habana: CELAEE. (manuscrito).
- Colectivo de autores. (1996). Sublime profesión de amor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____.(2006) "Material Básico Metodología de la Investigación en Calidad de la Educación". Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. I Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (15-30)
- Coll, C. (1987). "Psicología y currículo. Cuadernos de psicología". España.
- Chávez Rodríguez, J. A. y otros. (2005). Acercamiento Necesario a la Pedagogía General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz Pendás, H. (1996). "Ser uno mismo" (Hablando de creatividad). Revista Educación. No. 88. (mayo – agosto). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García Batista, G, y otros (2004). "Temas de introducción a la formación pedagógica". La Habana. Editorial pueblo y Educación.
- García Galló, G. (1975). "Bosquejo histórico de la educación en Cuba". La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gastón Pérez, R. y otros. (2002). Metodología de la Investigación Educativa (Primera Parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Corona, J. "Economía política y educación". Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (2-4).
- Gómez Gutiérrez, L. I. y Alonso Rodríguez, S. H. (2007). El Entrenamiento Metodológico Conjunto: Un método revolucionario de dirección científico educacional. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesia, S. y otros. (2006). Hacia una concepción potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ . "Desviaciones en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual". Periódico de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Primera Parte. Mención Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guerrero, C. (2007). Formación ocupacional de las personas con discapacidad psíquica. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
-
- Ferrer Madrazo, M. T. y otros. (1992). Selección de temas de Pedagogía Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Galperin, P. Ya. (1986). Sobre los métodos de formación por etapas de las acciones intelectuales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gayle Morejón, A. (1996). De la teoría a la práctica del trabajo correctivo compensatorio con los escolares con insuficiencias intelectuales. Dirección de Educación Especial, MINED. (Manuscrito).
- Gayle Morejón, A. (1997). Aportaciones fundamentales de Wilfred K. Brennan al rediseño del currículo de la escuela especial para retrasados mentales en Cuba. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).

- _____ . (1996). La familia de los escolares con necesidades educativas especiales y las adaptaciones curriculares. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).
- Gómez Gutiérrez, L. I. (1997) La Educación en Cuba y la atención a los niños con necesidades educativas especiales. II Congreso Iberoamericano de Educación Especial. Cuba. (Conferencia especial).
- Guerra Iglesias, S. y otros. (2005). La educación de alumnos con retraso mental. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Jerónimo González, E. O. (1998). Consideraciones actuales sobre currículo. Recopilación teórica. Departamento Provincial de educación Especial, Sancti Spíritus. (manuscrito).
- López Machín, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martínez Broche, E. C. (2008). Estrategia de Superación a Promotoras para la identificación y Estimulación de niños/as con desviaciones visuales en la Edad Temprana”. ISP “Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti-Spíritus.
- MINED. (1994). Trabajo metodológico de los CDO. Dirección de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1998). Líneas de desarrollo de la especialidad retraso mental. Dirección Nacional de Educación Especial. (manuscrito).
- MINED. (1976). El plan de perfeccionamiento y desarrollo del Sistema Nacional de Educación en Cuba. La Habana: Editorial Unión Litográfica Antonio Valero.
- _____. (1979). Resolución Ministerial 300/79. MINED. Reglamento del trabajo metodológico de los niveles nacional, provincial y municipal y de la escuela. La Habana.
- _____. (1986). Resolución Ministerial 290/86. MINED. Reglamento del trabajo metodológico de los niveles nacional, municipal y provincial y de la escuela. La Habana.
- _____. (1990). Resolución Ministerial 60/90. “El trabajo metodológico”. La Habana.
- _____. (1997). Resolución Ministerial 35/97. MINED. “El trabajo metodológico”. La Habana.

- _____ . (1999). Resolución Ministerial 85/99. MINED. "Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico". La Habana.
- Morenza Padilla, L. (1994). Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Lima, Perú: Publicación de Educación.
- Nocedo de León, I. y otros. (2002). Metodología de la Investigación Educacional. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizajes. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. y otros. (2004). Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ruíz Aguilera, A. "Material Básico Bases de la investigación educativa y Sistematización de la Práctica Pedagógica". Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación (6-19).
- Santamaría Cuesta, D. L. (2007). "La superación del maestro primary rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales". Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. I.S.P. "Félix Varela". Villa Clara.
- Silvestre Oramas, M. y Zilberteín Toruncha, J. (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Talízina, N. (1988). Psicología de la enseñanza. Moscú: Editorial Progreso.
- Torres Gonzáles, M. (2003). Familia, unidad y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1999). Familia, diagnóstico y discapacidad. (Curso 1). Congreso Internacional Pedagogía 99, La Habana.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre necesidades educativas especiales. (manuscrito).
- Vigotski, L.S. (1989). Obras completas. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Warnock, H.M. (1987). Necesidades educativas especiales. " Informe del Comité de investigación sobre educación de niños y jóvenes deficientes". Rev. Educación No. extraordinario.

ANEXO: 1

Guía para la entrevista a los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos retrasados mentales leve integrados.

Objetivo: Explorar el nivel de conocimiento que tienen los maestros sobre las características fundamentales de los procesos cognitivos de los alumnos con retraso mental leve, el conocimiento de los componentes de la caracterización psicopedagógica, de la estrategia de intervención y del diseño de las adaptaciones curriculares para garantizar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Nombre del maestro: _____

Grado que imparte: _____ Años de experiencia: _____

Nivel cultural _____

Maestro (a): Se está desarrollando una investigación relacionada con la preparación metodológica de los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria. Sus respuestas serán de gran utilidad para la solución de esta problemática.

1-¿Conoce usted las características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve?

2- La caracterización psicopedagógica constituye un valioso instrumento en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, aborde los componentes que tienes en cuenta para su elaboración en el caso de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

3- En la elaboración de la estrategia de intervención es necesario tener presente diferentes elementos, mencione los que tienes presente si se trata de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

4- Enjuicie su preparación para elaborar las adaptaciones curriculares de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

5- Justifique su disposición para enfrentar la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Escala de medición para la entrevista a los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos retrasados mentales leve integrados.

Pregunta1-¿Conoce usted las características de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve?

Nivel alto (3): Conoce 5 características de los procesos cognitivos en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, en la edad escolar, de las siguientes:

7. Predominio de la atención involuntaria, pero gradualmente aprenden a dirigir y mantener de forma más o menos estable.
8. Generalmente retienen mejor en la memoria los conocimientos verbales que se acompañan de datos visuales.
9. Las sensopercepciones son imprecisas e incompletas.
10. El análisis del material didáctico se realiza fundamentalmente en el plano del pensamiento en acción.
11. Su imaginación es pobre, las imágenes que reconstruyen caracterizan de forma aproximada el objeto real, pues son muy pobres en detalles.
12. La comunicación se amplía pero sigue siendo insuficiente

Nivel medio (2): Muestra conocimiento de 3 de las características fundamentales de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Nivel bajo (1): Muestra conocimiento de 1 o ninguna de las características fundamentales de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Pregunta 2 - La caracterización psicopedagógica constituye un valioso instrumento en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela primaria, aborde los componentes que tienes en cuenta para su elaboración en el caso de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): Conoce y explica los 8 componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria?

Nivel medio (2): Conoce y explica 4 componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Conoce y explica 2 o menos componentes de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Pregunta 3 En la elaboración de la estrategia de intervención es necesario tener presente diferentes elementos, mencione los que tienes presente si se trata de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): Conoce los 6 elementos que se tienen en cuenta para el diseño de la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): Conoce 3 de los elementos que se tienen en cuenta para el diseño de la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Conoce 1 o ninguno de los elementos que se tienen en cuenta para el diseño de la estrategia de intervención de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Pregunta 4. Enjuicie su preparación para elaborar las adaptaciones curriculares de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): Considera estar preparado para elaborar las adaptaciones curriculares para brindar atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria

Nivel medio (2): Considera tener alguna preparación para elaborar las adaptaciones curriculares para brindar atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria

Nivel bajo (1): Considera tener insuficiente preparación para elaborar las adaptaciones curriculares para brindar atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria

Pregunta 5 Justifique su disposición para enfrentar la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): Refiere estar dispuesto a enfrentar la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): Refiere tener alguna preparación en el desarrollo de diferentes actividades para brindar atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Refiere tener un mínimo de preparación en el desarrollo de diferentes actividades para brindar atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

ANEXO-2

Guía para el análisis de documentos.

Objetivo: Constatar en el análisis de los sistemas de clases de los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados, si tienen en cuenta desde su planificación la atención a estos alumnos y si en los Expedientes Acumulativos del Escolar, estos maestros muestran conocimiento en la elaboración de la caracterización psicopedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve, teniendo en cuenta sus componentes y las características de los procesos cognitivos de estos alumnos.

Documentos a analizar.

Sistemas de clase de los maestros.

Aspectos a analizar:

1- Se planifica con intencionalidad la organización y motivación de la clase teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Siempre _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____

2- Aprovecha desde la planificación del sistema de clases las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Siempre _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____

3- Concibe desde la planificación del sistema de clases actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Siempre _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____

4 –Concibe desde la planificación del sistema de clases la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Siempre _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____

5- Concibe desde la planificación del sistema de clases la evaluación en correspondencia con el rendimiento y las adaptaciones curriculares de los alumnos con diagnóstico de retraso mentales leve integrados en la escuela primaria

Siempre _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____

2- Expedientes Acumulativos del Escolar.

1. Concibe en la elaboración de la caracterización psicopedagógica todos sus componentes.
2. Concibe en la elaboración de la caracterización psicopedagógica las características de los procesos cognitivos de los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria.

Escala de medición para el análisis de documentos.

Aspecto 1. Se planifica con intencionalidad la organización y motivación de la clase teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): Si siempre se planifica con intencionalidad la organización y motivación de la clase teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): Si algunas veces se planifica con intencionalidad la organización y motivación de la clase teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Si muy pocas veces planifica con intencionalidad la organización y motivación de la clase teniendo en cuenta la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Aspecto 2- Aprovecha desde la planificación del sistema de clases las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): Siempre aprovecha desde la planificación del sistema de clases las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): Aprovecha algunas veces desde la planificación del sistema de clases las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Aprovecha muy pocas veces desde la planificación del sistema de clases las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Aspecto 3- Concibe desde la planificación del sistema de clases actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): Siempre concibe desde la planificación del sistema de clases actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): Concibe algunas veces desde la planificación del sistema de clases actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Concibe muy pocas veces desde la planificación del sistema de clases actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Aspecto 4. Concibe desde la planificación del sistema de clases la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): Siempre concibe desde la planificación del sistema de clases la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): Concibe algunas veces desde la planificación del sistema de clases la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Concibe muy pocas veces desde la planificación del sistema de clases la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Aspecto 5- Concibe desde la planificación del sistema de clases la evaluación en correspondencia con el rendimiento y las adaptaciones curriculares de los alumnos con diagnóstico de retrasos mentales leve integrados en la escuela primaria

Nivel alto (3): Siempre concibe desde la planificación del sistema de clases la evaluación en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): Concibe algunas veces desde la planificación del sistema de clases la evaluación en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): Concibe muy pocas veces desde la planificación del sistema de clases la evaluación en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

ANEXO - 3

Guía para la entrevista a los padres de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Objetivo: Constatar el nivel de satisfacción que tienen los padres de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, acerca de la atención pedagógica que le brindan los maestros a sus hijos.

Nombre del alumno: _____

Persona entrevistada: _____

Consigna:

En estos momentos estamos desarrollando una investigación relacionada con la atención que reciben los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria. Necesitamos su contribución en aras de encontrar mejores posibilidades en el trabajo de los maestros con su hijo.

1. ¿Cómo valora la atención que el maestro brinda a su hijo?
2. Considera que su hijo avanza en el aprendizaje escolar. ¿Por qué?
3. Ha recibido algún tipo de preparación por parte del maestro acerca de cómo debe proceder para brindar apoyo a su hijo en el hogar en la solución de las tareas escolares.
4. ¿Recibe ayudas y apoyos de los factores de la comunidad en función de brindar una mejor atención a su hijo?

Escala de medición para la entrevista a los padres.

Pregunta 1. ¿Cómo valora la atención que el maestro brinda a su hijo?

Nivel alto (3): Si valora de suficiente la atención que el maestro brinda a su hijo.

Nivel medio (2): Si valora de poco suficiente la atención que el maestro brinda a su hijo.

Nivel bajo (1): Si valora de insuficiente la atención que el maestro brinda a su hijo.

Pregunta 2. Considera que su hijo avanza en el aprendizaje escolar. ¿Por qué?

Nivel alto (3): Si considera que su hijo avanza en el aprendizaje escolar.

Nivel medio (2): Si considera que su hijo avanza poco en el aprendizaje escolar.

Nivel bajo (1): Si considera que su hijo avanza muy poco en el aprendizaje escolar.

Pregunta 3. Ha recibido algún tipo de preparación por parte del maestro acerca de cómo debe proceder para brindar apoyo a su hijo en el hogar en la solución de las tareas escolares.

Nivel alto (3): Si refiere haber recibido preparación por parte del maestro acerca de cómo debe proceder para brindar apoyo a su hijo en el hogar en la solución de las tareas escolares.

Nivel medio (2): Si refiere haber recibido alguna preparación por parte del maestro acerca de cómo debe proceder para brindar apoyo a su hijo en el hogar en la solución de las tareas escolares.

Nivel bajo (1): Si refiere haber recibido muy poca preparación por parte del maestro acerca de cómo debe proceder para brindar apoyo a su hijo en el hogar en la solución de las tareas escolares.

Pregunta 4. Recibe ayudas y apoyos de los factores de la comunidad en función de brindar una mejor atención a su hijo.

Nivel alto (3): Si refiere haber recibido ayudas y apoyos de los factores de la comunidad en función de brindar una mejor atención a su hijo.

Nivel medio (2): Si refiere haber recibido pocas ayudas y apoyos de los factores de la comunidad en función de brindar una mejor atención a su hijo.

Nivel bajo (1): Si refiere haber recibido muy pocas ayudas y apoyos de los factores de la comunidad en función de brindar una mejor atención a su hijo.

ANEXO - 4

Guía de observación a clases a los maestros que tienen en sus aulas alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Objetivo: Constatar la atención pedagógica que los maestros primarios le brindan, en el desarrollo de las clases, a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Indicadores a observar:

1- Se propicia a través de la organización y motivación de la clase la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en el aula.

Siempre _____ Algunas veces _____ No propician _____

2- Aprovecha las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Siempre _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____

3- Realiza actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Siempre _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____

4 – Concibe la ayuda pedagógica como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Siempre _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____

5- Concibe la evaluación en correspondencia con el rendimiento y las adaptaciones curriculares de los alumnos con diagnóstico de retraso mentales leve integrados en la escuela primaria.

Siempre _____ Algunas veces _____ Muy pocas veces _____

Escala de medición para la observación de clases a los maestros primarios que tienen en sus aulas alumnos retrasados mentales leve integrados

Indicador 1- Se propicia a través de la organización y motivación de la clase la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): El maestro primario que siempre propicia, a través de la organización y motivación de la clase, la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): El maestro primary que propicia algunas veces, a través de la organización y motivación de la clase, la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): El maestro primary que propicia muy pocas veces, a través de la organización y motivación de la clase, la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Indicador 2- Aprovecha las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): El maestro primary que siempre aprovecha las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): El maestro que algunas veces aprovecha las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): El maestro primary que muy pocas veces aprovecha las posibilidades del contenido para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Indicador 3- Realiza actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel alto (3): El maestro primary que siempre realiza actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

.Nivel medio (2): El maestro primary que algunas veces realiza actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

.Nivel bajo (1): El maestro que muy pocas veces realiza actividades que posibilitan la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Indicador 4- Constituye la ayuda pedagógica, en la clase, un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en el aula.

Nivel alto (3): El maestro primary que siempre utiliza la ayuda pedagógica, en la clase, como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel medio (2): El maestro primario que algunas veces utiliza la ayuda pedagógica, en la clase, como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en el aula.

Nivel bajo (1): El maestro primario que muy pocas veces utiliza la ayuda pedagógica, en la clase, como un elemento que equipara posibilidades de igualdad en la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en el aula.

Indicador 6- Evalúa en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

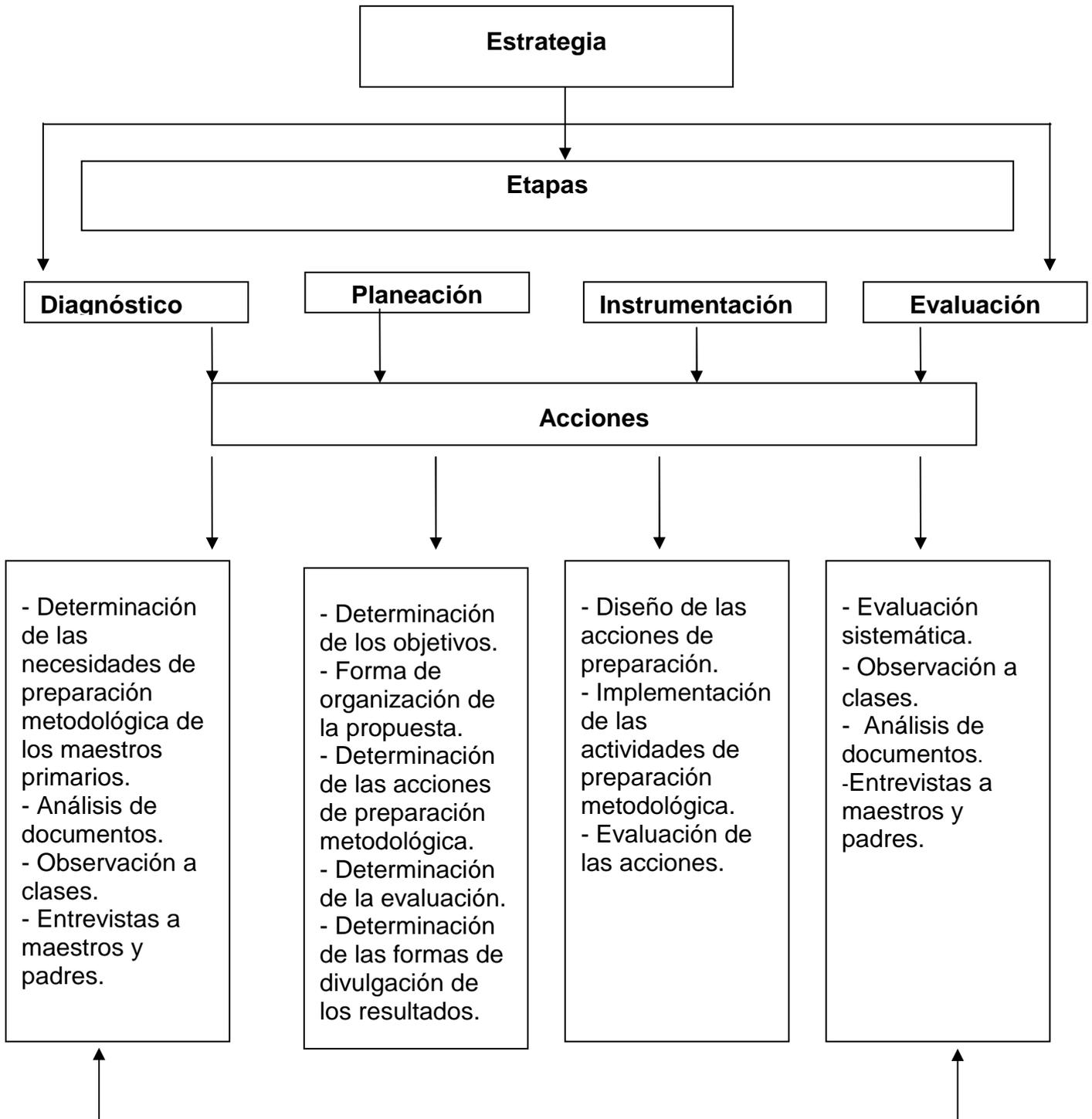
Nivel alto (3): El maestro primario que siempre evalúa en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

.Nivel medio (2): El maestro primario que algunas veces evalúa en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Nivel bajo (1): El maestro primario que muy pocas veces evalúa en correspondencia con el rendimiento de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

ANEXO - 5

Representación de la estrategia de preparación metodológica dirigida a la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.



ANEXO-6

Reunión metodológica

Título: Resultados del diagnóstico inicial aplicado.

Objetivo: Análisis de las carencias que presentan los maestros, como resultado del diagnóstico inicial en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Orientaciones para el desarrollo de la reunión:

-En la primera parte de la reunión metodológica se trabajará con los maestros aspectos relacionados con el tratamiento que hasta el momento han dado a los alumnos con diagnóstico de retraso mental integrados en la escuela primaria y los resultados alcanzados.

Se analizan los elementos positivos y negativos referentes a lo abordado por ellos en cuanto a esta problemática.

A través de una breve exposición se ofrecen algunos elementos relacionados con la atención pedagógica de estos alumnos en la escuela primaria, incluyendo antecedentes.

Se propicia la reflexión y el debate a partir de las interrogantes siguientes:

1. ¿A qué causas atribuyes las dificultades que se presentan en la atención a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria?
2. ¿Es factible la integración de estos alumnos en la escuela primaria?
Argumente.
3. ¿Qué propuestas formularías para enfrentar este reto?

Los docentes guiados por la investigadora expondrán sus criterios y reflexiones a partir de su práctica pedagógica.

En correspondencia con las respuestas se profundizará en los argumentos que puedan enriquecer el debate y la reflexión.

Se recomienda para profundizar en lo anterior el texto: Selección de Lecturas Diagnóstico y Diversidad, de Elvira Caballero Delgado, Editorial Pueblo y Educación (2002) y La educación de alumnos retrasados mentales de Sonia Guerra.

Se tomarán los acuerdos en correspondencia con lo analizado.

ANEXO – 7

Programa de Talleres Metodológicos

Fundamentación:

El desarrollo de los talleres metodológicos como vía para la preparación metodológica, establece un marco valioso para el intercambio entre los maestros primarios, sobre las mejores formas para llevar a efecto la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria.

Los temas se desarrollarán a través del debate, la reflexión, el análisis y la argumentación, además de la exposición de ideas renovadoras y experiencias de la práctica educativa, de modo que se origine un incremento en la preparación metodológica, que se traduzca en el empleo de los conocimientos y en el modo de actuación, para enfrentar el reto de la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria.

Objetivos Generales:

-Suscitar un pensamiento crítico y reflexivo en torno a las mejores prácticas y experiencias concernidas en la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria.

-Estimular la creatividad de los maestros primarios para enfrentar con éxito la atención pedagógica a los alumnos retrasados mentales leve integrados en la escuela primaria.

Tiempo: 16 horas

Taller 1: La integración escolar un reto para la escuela primaria. Concepciones y dimensiones actuales.

Taller 2: Características fundamentales de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Taller 3: La caracterización psicopedagógica como concepto y proceso esencial en el desempeño profesional del maestro.

Taller 4: La estrategia de intervención. Diseño e implementación.

Taller 5: Las adecuaciones curriculares. Sus topologías.

Taller 6: Estructuración de las adecuaciones curriculares. Pasos para su confección

Taller 7: La ayuda pedagógica. Tipos y niveles.

Taller 8: Socialización de las experiencias.

TALLER 1

Título: La integración escolar un reto para la escuela primaria. Concepciones y dimensiones actuales.

Objetivo: Reflexionar acerca de la integración escolar en el contexto de la escuela primaria, sus concepciones y dimensiones actuales.

Momento inicial: El taller se iniciará con la técnica de presentación mutua, donde cada maestro presentará al compañero que tiene a su lado, refiriendo datos generales, profesionales, gustos, intereses etcétera. Se explica que esa presentación se realizará nuevamente al final del taller, pero incluyendo las incidencias en el desarrollo de este.

Momento de reflexión y discusión:

Preguntas que guiarán la reflexión de los maestros:

1. ¿Qué significado le confiere a la integración escolar?
2. Analice críticamente este proceso en el contexto de su desempeño profesional.
3. Fundamente su posición con relación a la integración escolar de los alumnos retrasados mentales leve.
4. ¿Valore las condiciones actuales de su centro escolar para que sea efectiva la integración escolar de los alumnos retrasados mentales leve?
5. Sugiere alternativas para enfrentar este proceso.

Momento de evaluación:

Se utilizará la autoevaluación y coevaluación de forma oral y el profesor al final emitirá la evaluación que alcanzó cada maestro.

Momento de cierre del taller:

Se pedirán criterios de los maestros con relación al taller desarrollado y el profesor anotará la conducta asumida por los maestros durante la actividad.

Momento de orientación del próximo taller.

Se orienta estudiar lo relacionado con las particularidades de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Bibliografía

- Bell Rodríguez, R. (1995). Prevención, corrección, compensación e integración: actualidad y perspectiva de la atención a los niños con n.e.e. en Cuba. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).
- Bell Rodríguez, R. (1997). Educación especial: Razones, visión actual y desafíos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ y López Machín, R. (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesia, S. y otros. (2006). Hacia una concepción potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizajes. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Santamaría Cuesta, D. L. (2007). "La superación del maestro primary rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas

TALLER – 2

Título: Particularidades de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Objetivo: Caracterizar las particularidades de los procesos cognitivos de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve.

Momento inicial: Se iniciará con una técnica participativa "Lluvia de ideas", donde los maestros expresarán sus ideas acerca de las características que han podido apreciar en los alumnos retrasados mentales leve que tienen integrados en sus aulas.

Momento de reflexión y discusión:

Preguntas que propiciarán el debate de los maestros relacionado con el tema.

1. Considera importante caracterizar el estado de los procesos cognitivos de los alumnos retrasados mentales leve. ¿Por qué?

2. El estado de los procesos cognitivos de los alumnos retrasados mentales leve se manifiesta de la misma manera en todos ellos. ¿Por qué?
3. Haga referencia a los procesos cognitivos que posibilitan el aprendizaje de los alumnos retrasados mentales leve.
4. ¿Qué características fundamentales tipifican los procesos cognitivos de los alumnos retrasados mentales leve?
5. Actividad práctica por equipos. Se conformarán tres equipos y se le entregará un prototipo de caracterización de un alumno con diagnóstico de retraso mental leve. Cada equipo determinará las características que correspondan a los procesos cognitivos.

Momento de evaluación:

Se empleará la autoevaluación y coevaluación de forma tal que cada maestro determine cuáles son sus logros y deficiencias en este sentido.

Momento de cierre del taller:

Se les pedirá a los docentes que expresen sus criterios acerca del taller desarrollado.

Momento de orientación del próximo taller.

Se orienta estudiar lo relacionado con la ayuda pedagógica, tipos y niveles.

Bibliografía

- Bell Rodríguez, R. (1997). Educación especial: Razones, visión actual y desafíos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ y López Machín, R. (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. y otros (2006). "Fundamentos psicológicos y pedagógicos generales de la educación especial". Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Cuarta parte. La Habana: Editorial pueblo y Educación (3-20).
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Coll, C. (1987). "Psicología y currículo. Cuadernos de psicología". España.

- Guerra Iglesia, S. y otros. (2006). Hacia una concepción potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TALLER – 3

Título: La ayuda pedagógica. Tipos y niveles.

Objetivo: Debatir y reflexionar acerca de los diferentes tipos y niveles de ayuda pedagógica, que pueden ser utilizados en la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Momento inicial: Se iniciará con la aplicación de la técnica participativa “Ideas esenciales”, donde los maestros expondrán las ideas claves a tener en cuenta para lograr una correcta aplicación de la ayuda pedagógica.

Momento de reflexión y discusión:

Preguntas que propiciarán el debate de los maestros relacionado con el tema.

1. Establezca diferencias y semejanzas entre tipos y niveles de ayuda.
2. ¿Cómo se operacionaliza la ayuda pedagógica? Explique.
3. En la implementación de la ayuda pedagógica se pueden cometer errores. Argumente.
4. ¿En qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje es más factible la aplicación de la ayuda pedagógica? Argumente.
5. ¿Qué significado le confiere a la ayuda pedagógica en el caso de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria?

Momento de evaluación:

Se empleará la autoevaluación de forma tal que cada docente determine cuáles son sus logros y deficiencias en este sentido. Se les pedirá a los docentes que expresen en dónde es necesario cambiar los modos de actuación en el tema tratado.

Momento de cierre del taller:

Se les pedirá a los maestros que expresen sus criterios acerca del taller desarrollado.

Momento de orientación del próximo taller.

Se orienta estudiar lo relacionado con la caracterización psicopedagógica.

Bibliografía.

- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Coll, C. (1987). "Psicología y currículo. Cuadernos de psicología". España.
- Gayle, A. (2002) " De la conceptualización del currículo a la práctica escolar", en Convocados por la diversidad, Ed. Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesia, S. y otros. (2006). Hacia una concepción potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1995). Obras Completas Tomo V. Fundamentos de Defectología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TALLER – 4

Título: La caracterización psicopedagógica como concepto y proceso esencial en el desempeño profesional del maestro primario.

Objetivo: Reflexionar acerca de la caracterización psicopedagógica como concepto y proceso esencial en el desempeño profesional del maestro primario.

.Momento inicial: Se comienza el taller con la técnica de participación "Buscando sinónimos", donde los maestros buscarán algunos relacionados con caracterización.

Momento de reflexión y discusión:

Se realizarán diferentes preguntas que guiarán las reflexiones y el debate del tema:

1. Reflexione sobre los aspectos que incluye la caracterización psicopedagógica. ¿Cuál de esos aspectos considera de mayor importancia? ¿Por qué?
2. ¿Por qué es necesario precisar las Necesidades Educativas Especiales dentro de la caracterización psicopedagógica? ¿Siempre se realiza?
3. ¿Por qué en la caracterización se deben identificar las potencialidades a lo largo de la misma con un enfoque positivo?

4. La caracterización psicopedagógica constituye un proceso esencial en el desempeño profesional del maestro primario. Argumente.
5. Actividad práctica por equipos. Se conformarán tres equipos de trabajo. A cada equipo se le entregará una caracterización psicopedagógica de un alumno con diagnóstico de retraso mental leve que se encuentre en una de sus aulas, para señalar lo positivo y negativo que observen.

Momento de evaluación:

Se evaluará a través de las reflexiones que realicen los docentes del tema abordado y en la revisión que hagan de varias caracterizaciones determinando las deficiencias que presenten las mismas.

Momento de cierre del taller:

Se concluirá con los criterios de los docentes sobre el taller desarrollado y las experiencias acumuladas hasta el momento.

Momento de orientación del próximo taller:

Se orienta estudiar lo relacionado con la estrategia de intervención.

Bibliografía.

- Bell Rodríguez, R. (1995). Prevención, corrección, compensación e integración: actualidad y perspectiva de la atención a los niños con n.e.e. en Cuba. Dirección de Educación Especial, MINED. (manuscrito).
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Coll, C. (1987). "Psicología y currículo. Cuadernos de psicología". España.
- Gayle, A. (2002) " De la conceptualización del currículo a la práctica escolar", en Convocados por la diversidad, Ed. Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesia, S. y otros. (2006). Hacia una concepción potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades especiales. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TALLER -5

Título: La estrategia de intervención. Diseño e implementación.

Objetivo: Analizar los componentes de la estrategia de intervención, su diseño e implementación en los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Momento inicial: Se comenzará realizando una conversación acerca de los tropiezos que han presentado los maestros en cuanto al diseño e implementación de la estrategia de intervención para los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en sus aulas.

Momento de reflexión y discusión:

Se realizarán preguntas que guiarán el análisis y discusión:

1. ¿Qué componentes incluye la estrategia de intervención?
2. ¿El diseño y ejecución de la estrategia de intervención se realiza una sola vez en el curso? ¿Qué elementos no pueden faltar en la estrategia de intervención?
3. Mencione los modos para evaluar y controlar la estrategia de intervención. ¿En qué momento se realizan?
4. ¿Por qué se hace necesario rediseñar las estrategias de intervención?
5. Reflexione acerca del valor de la estrategia de intervención, para los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.
6. Actividad práctica. Se conformarán tres equipos de trabajo. A cada equipo se le entregará una caracterización psicopedagógica de un alumno con diagnóstico de retraso mental leve que se encuentre en una de sus aulas, para que elaboren una estrategia de intervención.

Momento de evaluación:

Se evaluará individualmente los criterios emitidos por los maestros en las diferentes intervenciones y se hará énfasis en aquellos elementos que presentaron mayores dificultades.

Momento de cierre del taller:

Los docentes emiten criterios acerca del taller desarrollado, sus inquietudes y proyecciones.

Momento de orientación del próximo taller:

Se orienta estudiar lo relacionado con las adaptaciones curriculares.

Bibliografía.

- Coll, C. (1987). "Psicología y currículo. Cuadernos de psicología". España.

- Garrido, J. (1999) Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales, CEPE, Madrid.
- Gayle, A. (2002) “ De la conceptualización del currículo a la práctica escolar”, en Convocados por la diversidad, Ed. Pueblo y Educación.
- Vigotski, L. S. (1995). Obras Completas Tomo V. Fundamentos de Defectología. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TALLER -6

Título: Las adaptaciones curriculares. Sus topologías

Objetivo: Analizar lo relacionado con las adaptaciones curriculares y sus tipos.

Momento inicial: Se comenzará realizando una conversación acerca de los tropiezos que han presentado los maestros en cuanto al diseño de las adaptaciones curriculares y los resultados obtenidos hasta el momento.

Momento de reflexión y discusión:

Se realizarán preguntas que guiarán el análisis y discusión:

1. ¿Qué tipos de adaptaciones pueden realizarse para ajustar e individualizar el proceso de enseñanza aprendizaje?
2. ¿Todos los alumnos requieren de adaptaciones curriculares? ¿Por qué?
3. ¿Qué hacer con los alumnos que presentan retraso mental leve, cuyas necesidades no pueden ser resueltas con el currículo ordinario?
4. ¿Es necesario diseñar un programa paralelo a estos alumnos que no alcanzan los objetivos del currículo ordinario?
5. ¿Cuál es el objetivo de las adaptaciones curriculares?
6. ¿Qué características y condiciones se deben tener en cuenta a la hora de diseñar las adaptaciones curriculares?
7. ¿Cómo se pueden evaluar las adaptaciones curriculares?

Momento de evaluación:

Se evaluará de forma colectiva y se determinarán las dificultades que presentaron cada uno de los participantes.

Momento de cierre del taller:

Los docentes expondrán las experiencias acumuladas en el taller expondrán sus criterios acerca del análisis del tema abordado.

Momento de orientación del próximo taller:

Se orienta estudiar lo relacionado con las adaptaciones curriculares y su confección.

Bibliografía.

- Bell Rodríguez, R. (1997). Educación especial: Razones, visión actual y desafíos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ y López Machín, R. (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brenan Wilfred, K (1998). "El currículo para niños con Necesidades educativas Especiales". Madrid, España.
- Coll, C. (1987). "Psicología y currículo. Cuadernos de psicología". España.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cobas Ochoa, C.L. (2006) Oportunidad y posibilidad para todos en el proceso de enseñanza aprendizaje: Las adaptaciones curriculares, su comprensión e implementación. La Habana: CELAEE. (manuscrito).

TALLER -7

Título: Estructuración de las adaptaciones curriculares. Pasos para su confección.

Objetivo: Analizar y debatir la estructura de las adaptaciones curriculares individuales y los pasos para su confección.

Momento inicial: Se inicia el taller con el debate sobre los modos de diseñar y estructurar las adaptaciones curriculares individuales.

Momento de reflexión y discusión:

Se realizarán preguntas para el análisis y debate del tema a desarrollar:

1. Las adaptaciones curriculares no admiten prescripciones ni recetas. La creatividad y el profesionalismo del maestro es esencial para su diseño. Justifique.

2. Las adaptaciones curriculares individualizadas deben contener los datos generales, síntesis de la caracterización en el nivel de competencia curricular, en los estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, los materiales y situaciones que favorecen el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la metodología más adecuada. Exponga sus criterios al respecto.
3. ¿Cuáles son los pasos a seguir para realizar una adaptación curricular individual?
4. ¿En qué momento del curso escolar se realiza la evaluación de las adaptaciones curriculares?
5. Actividad práctica. Se conformarán tres equipos de trabajo. A cada equipo se le entregará una caracterización psicopedagógica de un alumno con diagnóstico de retraso mental leve que se encuentre en una de sus aulas, para que elaboren una adaptación curricular.

Momento de evaluación:

Se evaluará la actividad de manera colectiva.

Momento de cierre del taller:

Los docentes emiten criterios del taller desarrollado.

Momento de orientación del próximo taller.

Se orienta la actividad práctica.

Bibliografía.

- Álvarez de Zayas y Marina, R. (1996). Diseño curricular . Instituto pedagógico, latinoamericano y caribeño. Cátedra UNESCO en Ciencias de la educación. Material Impreso.
- Brenan Wilfred, K (1998). "El currículo para niños con Necesidades educativas Especiales". Madrid, España.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

TALLER - 8

Título: Actividad práctica: Elaboración de un prototipo de caracterización psicopedagógica y de una estrategia de intervención, en la que esté implícito las adecuaciones curriculares, así como los tipos y niveles de ayuda, dirigidos a la atención pedagógica de los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Objetivo: Analizar y debatir la elaboración de la caracterización psicopedagógica y de la estrategia de intervención como vía para implementar la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Momento inicial: Se controlará el estudio independiente del taller anterior y se constatará las insuficiencias que presentaron para diseñar los mismos.

Momento de reflexión y discusión:

Se tendrá en cuenta si la elaboración de la caracterización psicopedagógica y de la estrategia de intervención implican la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, respondiendo a los requerimientos que han sido abordados en los talleres anteriores.

Momento de evaluación:

Se evaluará individualmente valorando el comportamiento de los distintos temas estudiados.

Momento de cierre del taller:

Los docentes expondrán los criterios acerca del taller, se reforzará la atención a aquellos docentes que presentaron insuficiencias y dudas en la realización de las tareas asignadas.

ANEXO 8

Taller de socialización

Objetivo: Socializar las experiencias acumuladas en la implementación de la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Momento inicial: Se invita a los maestros a narrar las experiencias relacionadas con la de atención pedagógica que han brindado a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria, antes y después de aplicar la estrategia de preparación metodológica.

Momento final: Los docentes expondrán sus criterios acerca de la efectividad del trabajo desarrollado en la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria

ANEXO- 9

Entrenamiento Metodológico Conjunto.

Objetivo: Demostrar modos de actuación a los maestros primarios para la atención pedagógica a los alumnos con diagnóstico de retraso mental leve integrados en la escuela primaria.

Contenido: Guía de observación elaborada para dar cumplimiento al objetivo.

Participantes: Investigadora y maestros en preparación.

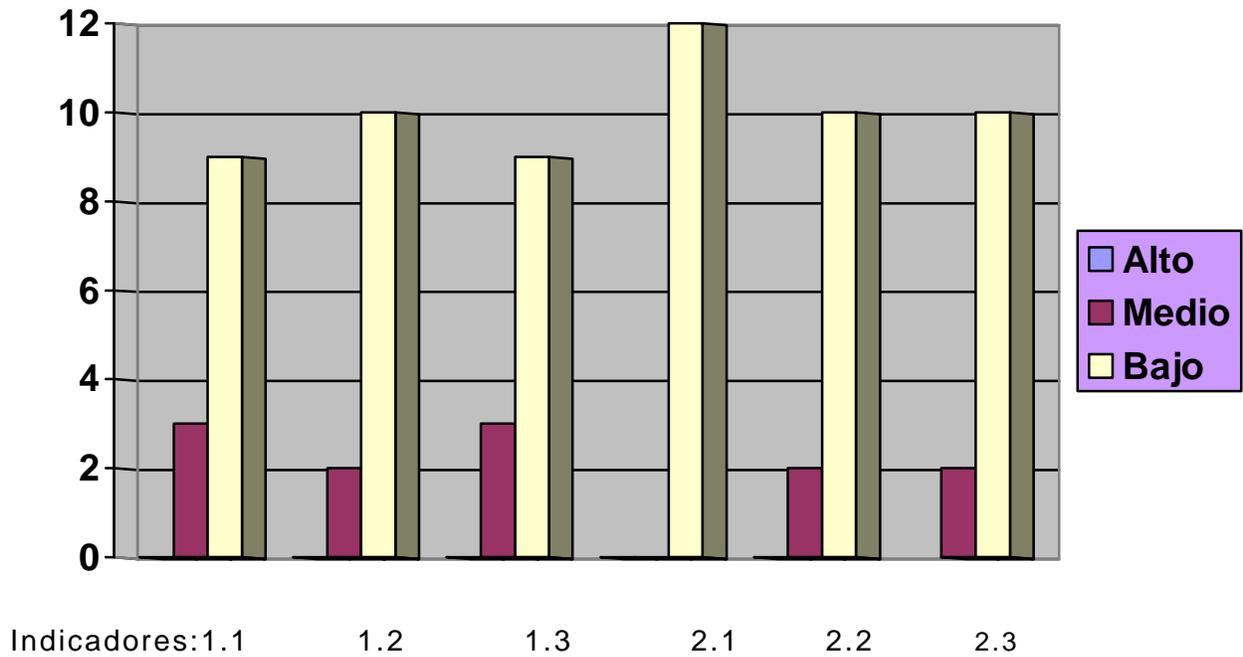
Plan de actividades:

- Diálogo con los maestros primarios sobre el objetivo del entrenamiento metodológico.
 - Lectura analítica de los indicadores que aparecen en la guía.
 - Revisión de las orientaciones para evaluar cada indicador.
 - Análisis y unificación de criterios al respecto.
 - Determinación de la asignatura y clase a visitar.
 - Observación de la clase seleccionada. Anotación de todas las actividades que realiza el docente y los alumnos.
 - Una vez concluida la clase realizar el análisis.
 - Dirigir el análisis de cada indicador teniendo en cuenta las normas para su evaluación a partir del registro realizado. El maestro expondrá sus criterios y valoraciones sobre los indicadores evaluados con dificultad, cuáles son las causas y cómo darle tratamiento. Si es necesario, se precisará algunos elementos que no fueron mencionados.
 - Una vez culminado el análisis se evalúa el trabajo realizado.
-

ANEXO -10

Comportamiento de la variable dependiente antes y después del pre-experimento pedagógico.

Antes del pre-experimento



Después del pre-experimento

