

**REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
INSTITUTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO
CENTRO DE REFERENCIA LATINOAMERICANO PARA LA
EDUCACIÓN ESPECIAL**

**LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL TERCER
CICLO DE LA EDUCACIÓN DE ESCOLARES CON RETRASO
MENTAL**

**Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

Autor: Prof. Aux., Lic. Yanira Quintana Herrera, MSc.

**La Habana
2015**

**REPÚBLICA DE CUBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
INSTITUTO PEDAGÓGICO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO
CENTRO DE REFERENCIA LATINOAMERICANO PARA LA
EDUCACIÓN ESPECIAL**

**LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL TERCER
CICLO DE LA EDUCACIÓN DE ESCOLARES CON RETRASO
MENTAL**

**Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias
Pedagógicas**

Autor: Prof. Aux., Lic. Yanira Quintana Herrera, MSc.

**Tutores: Prof. Tit., Lic. Bárbara Maricely Fierro Chong, Dr. C.
Prof. Tit., Lic. Dulce María Martín González, Dr.C**

**La Habana
2015**

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que contribuyeron e hicieron posible la realización de este trabajo, en especial:

- ❖ A mis padres, especialmente a mi madre, por mi bastón en todo momento y por educarme en el camino de la perseverancia, el esfuerzo y el sacrificio para salir adelante.
- ❖ A mis tutoras, Dr. C Dulce María Martín González y Dr. C Bárbara Maricely Fierro Chong, por su comprensión y entrega en la realización de esta Tesis.
- ❖ A la Dr. C. Nancy Vega Héctor, por su amistad, comprensión y ayuda permanente.
- ❖ A la MSc. Raquel Vento Alfonso, por su compañía incondicional, su apoyo, su comprensión, sus consejos y puntos de vista, que ayudaron en muchas ocasiones a esclarecer el camino científico y personal.
- ❖ A la Dr. C. Rosa María Castellanos Pérez, por su mirada y sugerencias oportunas.
- ❖ A todos mis compañeros de la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas, especialmente del Departamento de Educación Especial, por el apoyo y constante ayuda.
- ❖ A las oponentes y al tribunal de la predefensa, por sus valoraciones certeras.
- ❖ A mi familia, por el apoyo, la ayuda y la paciencia incondicionales.
- ❖ A los maestros, directivos y alumnos de las escuelas especiales de Matanzas.

DEDICATORIA

- ❖ A mi hijo Michel Enrique, fuente de inspiración y fuerza para seguir adelante.
- ❖ A mis padres, por educarme en el afán de superarme cada día.
- ❖ A los alumnos con retraso mental, hacia los que va dirigida esta obra.

SÍNTESIS

La investigación tiene como objetivo proponer una concepción didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental; la cual se fundamenta sobre la base del enfoque histórico-cultural y del cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura. Para el estudio que se realiza, se aplicaron métodos teóricos, empíricos y matemático-estadísticos, cuyos resultados demuestran las potencialidades y dificultades que caracterizan dicho proceso. La concepción didáctica que se propone se sustenta en fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, biológicos, jurídicos, pedagógicos y didácticos, lo que posibilita la contextualización de los principios teóricos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Además se precisan ideas rectoras que se concretan en una alternativa didáctico-metodológica, esta incluye: reajustes de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceder metodológico y el folleto de tareas de aprendizaje para la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española. La valoración de los resultados se realizó utilizando el criterio de expertos y su implementación en la práctica, los cuales permiten afirmar la pertinencia de su utilización para los escolares con retraso mental del tercer ciclo.

INDICE	Págs.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN LA EDUCACIÓN DE ESCOLARES CON RETRASO MENTAL	12
1.1 El proceso de enseñanza- aprendizaje en la educación de escolares con retraso mental	12
1.2 La asignatura Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental	23
1.3 El proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental	34
1.4 Los recursos didácticos para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de retraso mental	43
CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN DE ESCOLARES CON RETRASO MENTAL. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA SU PERFECCIONAMIENTO. VALIDACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA.	58
2.1 Valoración de los resultados del diagnóstico inicial en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental	58
2.2 Estructuración de la concepción didáctica para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental	80
2.3 Validación teórico-práctica de la concepción didáctica	106
CONCLUSIONES	118
RECOMENDACIONES	120
NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	
BIBLIOGRAFÍA	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

La Educación Especial en Cuba en la segunda década del siglo XXI se encuentra en un proceso de constante perfeccionamiento y desarrollo a partir del principio de la educación para todos, en el concierto de las transformaciones en la vida nacional; en un proceso en el que se replantean diversos conceptos, objetivos y principios, atendiendo al fin dirigido a “lograr el máximo desarrollo integral posible de las personas con necesidades educativas especiales, en cualquier contexto, que les permita enfrentar con diversos niveles de independencia su inclusión social” (Borges, 2015, pág. 3). Esta aspiración incluye la educación de escolares con retraso mental, entidad diagnóstica que ha sido estudiada por la comunidad científica de Cuba y del mundo.

El problema del aprendizaje de los escolares con retraso mental exige la preparación de los maestros para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el ajuste de la respuesta pedagógica, que permita estimular el desarrollo al tomar en consideración las necesidades y potencialidades reveladas como resultado del proceso de diagnóstico.

El proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador para escolares con retraso mental, según el perfil del egresado (Guerra y Laborit, 2013), debe contribuir a la formación de un ciudadano capaz de comunicarse usando cualquiera de las vías o medios de comunicación, ya sea con lenguaje (hablado, escrito o gestual) o con mímicas. La Lengua Española es una de las asignaturas que mayor contribución

brinda a la formación y desarrollo integral de los escolares, al ser la responsable del desarrollo de habilidades relacionadas con la práctica sistemática de la lengua, razón por la cual ocupa un lugar central en el plan de estudios.

Una de las características de los escolares con retraso mental es el insuficiente desarrollo de habilidades para realizar una buena lectura con la consiguiente comprensión del texto escrito; lo cual incide significativamente en su aprendizaje pues este componente de la Lengua Española constituye una de las vías fundamentales para entrar en contacto con el mundo y su cultura.

Se sostiene en esta tesis la importancia de lograr desde la asignatura Lengua Española la activación del desarrollo pleno de la personalidad a partir de los procesos comunicativos. Constituyen antecedentes de esta investigación en Cuba, los aportes de García Alzola (1975), García Pers (1976,1995), Roméu (1997, 2003, 2007), Montaña (2006, 2010), Hernández (2010), Domínguez (2010), Colomé (2012) que ofrecen presupuestos teóricos y metodológicos significativos para este estudio.

La afirmación de Roméu acerca de “dotar al escolar de estrategias para comprender y construir significados” (Roméu, 1997, pág. 15), posee mayor connotación en la educación de los escolares con retraso mental, quienes por la variabilidad en su desarrollo necesitan de una organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, que contribuya a su inserción social plena.

Son diversos los estudios realizados sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje en el contexto de la educación de escolares con retraso mental; autores como Álvarez (1998); Akudovich (2004); Guirado (2004); Guerra (2005); Conill (2005); De la Peña (2005); Salabarría (2009); Linares (2011); Méndez (2011); González (2012); Álvarez (2015); García (2015); Valdés (2015) ofrecen aportes a una nueva concepción

potenciadora del desarrollo de estos escolares basada en el enfoque histórico-cultural y destacan la importancia de la comunicación tanto oral como escrita como parte de la formación integral de su personalidad.

Los resultados antes mencionados son significativos para la asignatura Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental y se revelan como fortalezas en este estudio, desde la perspectiva de la Didáctica de la Educación Especial, con énfasis en su dimensión correctivo-compensatoria, los recursos didácticos, el diseño de ayudas y habilidades relacionadas con la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente. Sin embargo, no se orientan directa e intencionalmente hacia la comprensión de textos, aspecto tan importante que constituye la base para el aprendizaje de los escolares con retraso mental.

El proceso de comprensión de textos escritos ofrece a escolares con retraso mental las bases para el logro de una vida social, plena y feliz, al favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas al interpretar mensajes, valorar conductas y modos de actuación, emitir criterios y puntos de vista, socializar sus ideas, adquirir normas y modos de comportamiento, respetar y comunicarse adecuadamente con las personas que le rodean en diferentes contextos, lo cual propicia la elevación de la autoestima como importante vía de socialización.

La comprensión de textos escritos está vinculada directamente al proceso de lectura, el cual posee valor epistemológico y didáctico (Rodríguez, 2010, 2014) en este estudio. En el ámbito internacional, Cadillo (1982), Van Dijk (1983, 2000), Santos, Vera y Pérez (1998), Lomas (2004), se detienen en las particularidades del proceso de comprensión de la lectura, lo que se articula con los aportes de pedagogos cubanos como Ureña (1976), Mañalich (1999, 2005), Arias (2005, 2007, 2010),

Álvarez (1996), Montaña (2006, 2010), acerca de la significación de la lectura en la escuela para el crecimiento espiritual, el enriquecimiento del vocabulario, las estrategias de lectura, los niveles de la comprensión de textos, la captación de significados, el trabajo correctivo, los enfoques, principios y recomendaciones metodológicas para la comprensión de textos.

El estudio realizado posibilita sustentar teóricamente que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo (séptimo, octavo y noveno grados) los escolares con retraso mental han alcanzado un desarrollo de los procesos psíquicos, como consecuencia de la influencia educativa y la inserción laboral, que implica resultados favorables en el proceso de la lectura.

El estudio de fuentes de la literatura general y especializada, los resultados de investigaciones, unido al trabajo pedagógico y científico-metodológico de la autora de esta tesis, posibilitaron identificar un conjunto de regularidades que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental:

- Los maestros, en la planificación de las clases, no siempre logran la contextualización necesaria; en la selección de los textos para el desarrollo de la comprensión, en ocasiones no tienen en cuenta las motivaciones de los escolares ni la necesidad de prepararlos para la vida cotidiana, adulta e independiente; en la planificación de tareas de aprendizaje, relacionadas con la lectura para segundo y tercer nivel de la comprensión de textos, no siempre tienen en cuenta las particularidades del desarrollo psíquico; en el empleo de recursos didácticos presentan carencias según los estilos de aprendizaje de sus escolares.

- Los escolares muestran, en su mayoría, poco interés por el contenido de los textos que leen, evidenciado en la distracción ante cualquier estímulo ajeno y el rechazo a la lectura oral; comprenden algunas ideas de forma aislada y no logran descubrir el significado implícito del texto para llegar al mensaje; identifican a los personajes en los textos narrativos, pero presentan en su mayoría, dificultades para caracterizarlos, atendiendo a rasgos relevantes de su conducta; reconocen, en ocasiones, las expresiones en sentido figurado; sin embargo, se les dificulta interpretarlas y establecer la relación con la idea central del texto.

La situación descrita conduce a delimitar una **contradicción** evidenciada entre el desafío de satisfacer las insuficiencias cognitivas y afectivas de los escolares con retraso mental, dado por el predominio de un enfoque eminentemente práctico para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos que no tiene en cuenta las regularidades del desarrollo de este tipo de escolar y la necesidad de emplear mediadores que favorezcan la comprensión de significados en diversos códigos, como una respuesta educativa que contribuya a favorecer la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente.

La situación problemática descrita, condujo a la formulación del **problema científico** de la investigación en los términos siguientes: ¿Cómo perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental? El presente estudio tiene como **objeto de investigación** el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental, en un **campo de acción** enmarcado en la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo.

Para solucionar el problema científico e introducir cambios cualitativos en el objeto de estudio, se persigue como **objetivo**: Proponer una concepción didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

En el transcurso de la investigación se hallan respuestas a las **preguntas científicas** siguientes:

1. ¿Qué referentes teóricos y didácticos sustentan la comprensión de textos escritos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental?
2. ¿Cuál es el estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental?
3. ¿Qué componentes se integran en una concepción didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental?
4. ¿Qué resultados confirman la validez teórico-práctica de la concepción didáctica propuesta?

Para lograr el cumplimiento del objetivo y en correspondencia con las preguntas anteriores se plantearon las **tareas investigativas** siguientes:

1. Sistematización de los referentes teóricos y didácticos que sustentan la comprensión de textos escritos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental.

2. Caracterización del estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

3. Estructuración de una concepción didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

4. Validación de los resultados que se alcanzaron con la aplicación de la concepción didáctica propuesta.

La lógica de la investigación se basa en el método general dialéctico materialista que permitió profundizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental desde una postura científica, además de facilitar la determinación de las relaciones causales y funcionales en la dinámica de la investigación. Se aplicó un sistema de **métodos** teóricos, empíricos, y matemático-estadísticos.

Entre los métodos teóricos se aplicaron:

Histórico-lógico: para revelar cómo fue evolucionando el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en la educación de escolares con retraso mental, su desarrollo y establecer las regularidades del proceso.

Analítico-sintético: para interpretar, procesar y sistematizar la información referida al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental que cursan el tercer ciclo.

Inductivo-deductivo: para arribar a valoraciones y conclusiones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la educación de

escolares con retraso mental que cursan el tercer ciclo, que permitan el diseño de la concepción didáctica que se propone.

Modelación: se emplea en la estructuración de la concepción didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental y en la representación de todos sus componentes en un sistema de relaciones que establece el vínculo con la práctica pedagógica desde la asignatura Lengua Española.

Los métodos empíricos que se aplicaron fueron: la observación, la entrevista (para los especialistas), la encuesta (aplicada a maestros, directivos y escolares), además de la prueba pedagógica (realizada a los escolares), los que posibilitaron obtener información acerca de las potencialidades y limitaciones halladas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Triangulación de fuentes: posibilitó constatar la fiabilidad y consistencia de la información a través de los instrumentos aplicados, además de determinar las regularidades que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

La pertinencia de la investigación, dada por los criterios teóricos de partida, de los componentes estructurales de la concepción didáctica, de la factibilidad de los procedimientos metodológicos y de su aplicabilidad, fue valorada mediante el criterio de expertos y su implementación en la práctica.

Se emplearon técnicas de la estadística descriptiva para el análisis y procesamiento de la información: la representación en tablas y gráficos, además del análisis

porcentual del comportamiento de las dimensiones e indicadores definidos en la investigación.

La población estuvo conformada por escolares, docentes y directivos de tres escuelas de los municipios Cárdenas y Matanzas. De 387 escolares, 58 docentes y 12 directivos, se seleccionaron de forma intencional a 120 escolares con retraso mental que cursan el tercer ciclo, 10 maestros y ocho directivos, entre ellos tres directores, tres jefas de ciclo y dos metodólogos.

La **contribución a la teoría** se dirige hacia la Didáctica de la Lengua Española, al modelar una propuesta para el desarrollo de la comprensión de significados, en la cual se reajustan los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental y se determinan recursos didácticos con sus correspondientes sugerencias metodológicas para el trabajo con la comprensión de diferentes tipos de texto en función de la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente.

La **novedad científica** radica en la contextualización del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura, el reajuste de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y el empleo de recursos didácticos como mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

La **significación práctica** se concreta en la aplicabilidad de la concepción didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, la cual contribuye a la preparación de los docentes mediante la realización de talleres, así como a la interacción de los escolares con retraso mental con diferentes tipos de

texto a partir de la realización de las tareas de aprendizaje que se proponen en el folleto y el empleo de recursos didácticos que facilitan la comprensión de significados para la vida cotidiana, adulta e independiente.

La tesis se estructuró en una introducción que ofrece los elementos esenciales del diseño teórico y metodológico de la investigación. Dos capítulos: el primero que recoge los referentes teóricos y didácticos del objeto de investigación, en el que se destaca el valor científico de los recursos didácticos apropiados a la condición de desarrollo, se define y operacionaliza la variable principal; el segundo que da cuenta del diagnóstico inicial, la estructuración de la concepción didáctica que se propone y los resultados de su validación en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental. Se incluyen conclusiones y recomendaciones científicas derivadas del proceso investigativo, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO 1. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN LA EDUCACIÓN DE ESCOLARES CON RETRASO MENTAL

Es propósito de este capítulo realizar una sistematización de los referentes teóricos y didácticos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española, particularmente de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental; haciendo énfasis en enfoques y concepciones teóricas en torno a dicho proceso, lo que permite el abordaje de la solución a la problemática planteada en la investigación.

1.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de escolares con retraso mental

Investigadores como Silvestre (1999-2000); Zilberstein (2002); Castellanos (2002); Rico (2003-2004), González, Addine y Recarey (2004) coinciden en señalar el papel esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo general del ser humano, el cual se produce bajo la influencia de fenómenos naturales y sociales, de acuerdo con leyes definidas.

Se asume que "... el aprendizaje es el proceso de apropiación de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual se aprende de forma gradual acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de

interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo” (Rico, 2004,pág. 13).

La enseñanza no solo potencia el aprendizaje, sino el desarrollo humano cuando se crean situaciones en las que el escolar se apropia de las herramientas que le permitan operar con la realidad y enfrentar al mundo con una actitud científica, personalizada y creadora, como afirma Rico, “aprender conforma una unidad con enseñar” (Rico, 2004, pág. 15).

Se asumen los criterios de Recarey, González, y Addine, quienes hacen énfasis en que: “un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador debe ser aquel que constituye un sistema donde tanto la enseñanza como el aprendizaje, como subsistemas, se basan en una educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizaje para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, en los marcos de la escuela como institución social transmisora de la cultura” (González, Addine, y Recarey, 2004, pág. 43).

La contextualización de la idea anterior en la educación de escolares con retraso mental, permite comprender que todo escolar tiene la capacidad para aprender y desarrollarse en diferentes ámbitos, basta con que se utilicen los recursos que le permitan la adquisición de estrategias para acceder de manera independiente al conocimiento del mundo que le rodea, asimilarlo y transferirlo oportunamente a las situaciones que se presentan en su actividad social cotidiana.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador se produce la adquisición de conocimientos y habilidades que conllevan al desarrollo del pensamiento, a la formación de intereses cognoscitivos y de motivos por la propia actividad de estudio.

De igual manera se ofrecen las posibilidades para contribuir a la formación de sentimientos, cualidades, normas de comportamiento y valores en la formación integral de la personalidad del escolar. (Rico, 2004)

En la educación de escolares con retraso mental el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta además hacia la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente, como elemento fundamental del currículo, pues constituye una de las líneas de desarrollo de la especialidad y refleja el carácter correctivo- compensatorio de dicho proceso. Se necesita, por tanto, una enseñanza que logre la relación entre el trabajo correctivo-compensatorio y desarrollador, y contribuya al desarrollo intelectual, afectivo y actitudinal de estos escolares.

Estas razones fundamentan la particularidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los escolares con retraso mental pues, como plantean algunos autores, "...tienen insospechadas posibilidades de desarrollo, por lo que la discapacidad intelectual que presentan no debe ser sobrevalorada, ni subvalorada. Sus necesidades educativas especiales no se manifiestan solo en la dimensión biológica del desarrollo humano, sino se forman en las relaciones con las demás personas" (Guerra & Akudovich, 2013a, pág. 83). Este proceso de mediación social debe ser aprovechado por los maestros para ofrecer la respuesta educativa oportuna.

Los escolares con retraso mental forman un grupo que se distingue por su diversidad, comparten un conjunto de regularidades que están determinadas en su generalidad por la interacción entre los aspectos de orden biológico, psicológico y social, aunque cada ser humano es único e irrepetible.

La literatura científica recoge variadas definiciones dadas por diferentes autores e instituciones reconocidas, acerca del retraso mental, entre los más conocidos están

la Asociación Americana de Retraso Mental (1933-2002), Vigotsky (1989), Gayle (1995), Bell (1996), Guerra (1999, 2005, 2012), Torres (2002), De la Peña (2005), Campanioni (2007), Linares (2010), López (2002, 2011a), Leyva (2012). Todos ofrecen valoraciones que propician un acercamiento desde diferentes aristas: causas, posibilidades de desarrollo, momento etario en que se manifiesta, habilidades adaptativas que se dificultan y además, permiten concebir la atención educativa de manera que se logre el desarrollo integral de la personalidad de estos escolares.

Vigotsky, eminente científico de la psicología soviética, señaló que en ellos 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 general de toda la personalidad del escolar” (Vigostky, 1989, pág. 154) .

Se asume que el retraso mental es “una condición especial del desarrollo donde se presenta una insuficiencia general en la formación y evolución de las funciones psíquicas superiores, que compromete significativamente la actividad cognoscitiva, provocada por una afectación del sistema nervioso central en períodos pre, peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos, adquiridos, e infraestimulación socio-ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas; se caracteriza por la variabilidad y diferencias en su funcionamiento, es susceptible de ser compensado por acciones educativas oportunas”(Colectivo de autores, 2006,pág. 4).

Según Torres (2002, pág. 2), “la variabilidad y el funcionamiento de la persona con retraso mental dependen de la intensidad y extensión de la afectación del sistema nervioso central, la calidad de la situación social del desarrollo, la aplicación de estrategias de estimulación múltiple y de acciones educativas oportunas”.

Comprender que los escolares con retraso mental presentan afectaciones en la actividad cognoscitiva que pueden ser variables a partir de su situación social del desarrollo, implica la adecuación del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto al empleo de las estrategias necesarias para la estimulación del desarrollo de la personalidad, cuyas regularidades hacen que se diferencien del resto de sus coetáneos pues el acceso a la información se puede limitar por el insuficiente desarrollo de los procesos psíquicos como: la atención, la percepción, el pensamiento y la memoria.

En esta tesis se parte de la concepción histórico-cultural, basada en la unidad de las leyes del desarrollo humano, comunes a todos los escolares, las que, al ser aplicadas al estudio científico del escolar con retraso mental, adquieren una expresión específica, cualitativamente peculiar.

Las regularidades psicológicas de los escolares con retraso mental se han sistematizado acertadamente por autores como: Guerra (2002- 2013), López (2002, 2011, 2012), Gómez (2011); su estudio es imprescindible para comprender cómo ocurre y puede lograrse en ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

El hecho de que en los escolares con retraso mental el desarrollo sea más lento dadas las dificultades en los procesos del pensamiento, en particular, insuficiente desarrollo de la actividad analítico-sintética y en consecuencia, dificultades en el aprendizaje, la adaptación social y la productividad, repercute de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y en la comprensión de significados en particular.

La reorganización de la percepción en condiciones de cambio se hace difícil por las limitaciones que estos escolares presentan en la observación, que es lenta, porque existe una relación directa entre la lentitud en la percepción de los fenómenos y la calidad de la observación. Presentan dificultades para agrupar objetos por su categoría, sobre la base de la diferenciación de sus características, así como percatarse de las relaciones entre ellos.

En la observación analítica de la realidad por parte de los escolares con retraso mental influyen la lentitud y estrechez perceptual, las que disminuyen la claridad perceptual y la percepción simultánea de un grupo considerable de objetos. La realización de actividades prácticas significativas e interesantes conlleva a un mejor desarrollo sensorial en estos escolares.

Al valorar la atención del escolar con retraso mental como proceso psíquico, los estudios realizados demuestran que se caracteriza por ser dispersa por las dificultades para concentrarla durante un tiempo prolongado, lo que incide en la falta de coherencia en la presentación de ideas y repercute desfavorablemente en los resultados de su aprendizaje. La afectación en las funciones psíquicas superiores incide en la apropiación de la cultura, en sus posibilidades de adaptarse al medio que le rodea, a partir de la limitada comprensión de los fenómenos y situaciones que acontecen en su entorno así como en el desarrollo de habilidades para la vida diaria. Existe en estos escolares una tendencia al desarrollo de la memoria mecánica, lo que influye en las dificultades al memorizar el material concreto y verbal. En ocasiones aprenden reglas de memoria sin comprender su sentido, por lo que se afecta su aplicación correcta y con ello, la asimilación de nociones y normas

generales para asumir tareas docentes, laborales u hogareñas. Presentan menos dificultades en el reconocimiento que en el recuerdo y la reproducción.

La utilización de contextos significativos para el desarrollo de los escolares con retraso mental influye en el mejoramiento del uso de estrategias para la resolución de las dificultades relacionadas con la memorización. Si se brindan las ayudas adecuadas para la asimilación del material docente desde múltiples relaciones, logran su reproducción con mejor calidad, que cuando se realizan repeticiones reiteradas y unilaterales, sin variaciones. (Guerra y Akudovich, 2013a). A pesar del valor de este criterio, un análisis más profundo, unido a las vivencias de la práctica pedagógica en el trabajo con estos escolares, conduce a la afirmación en esta tesis, de que no solo es posible lograr en ellos la reproducción de ideas, sino también la elaboración de significados a partir de estas.

En relación con los procesos mnémicos, Vigotsky planteó que “en este tipo de escolares predomina la memoria mecánica, primitiva, sobre la memoria mediada... aunque, esencialmente, la capacidad de memorizar no ofrece diferencias con las de los escolares normales... la función de la memorización activa es, en general, inferior si se compara con la de los escolares normales" (1989, pág. 262).

Las aseveraciones de Vigotsky ayudan a ampliar la visión sobre el pensamiento de los escolares con retraso mental cuando plantea: “precisamente porque el escolar retrasado mental llega con dificultad a dominar el pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta habilidad por todos los medios posibles. La tarea de la escuela, en resumidas cuentas, consiste no en adaptarse al defecto, sino en vencerlo. Necesita más que cualquier otro que la escuela desarrolle en él los cimientos del pensamiento, pues abandonado a su propia suerte, él no los llega a

dominar. En este sentido, la tentativa de nuestros programas es proporcionarle una concepción científica del mundo, descubrir ante él las relaciones entre los fenómenos fundamentales de la vida, las relaciones de un orden no concreto y formar en él, durante el aprendizaje escolar, la actitud consciente, ante toda la vida futura, lo cual es para la pedagogía terapéutica, una experiencia de importancia histórica” (Vigotsky, 1989, pág. 119).

Las dificultades de este escolar para acceder al pensamiento abstracto tienen relación con las condiciones en que se forma, entre las que se encuentran: un conocimiento sensoperceptual incompleto, unido a un insuficiente desarrollo del lenguaje y a una actividad práctica limitada, a lo que se adiciona una participación social con restricciones, impuestas por prejuicios y actitudes sociales inadecuadas; todo ello reclama de un cambio de percepción y de organización de la enseñanza-aprendizaje hacia contextos favorables a la comunicación, la diversidad de registros y tipologías textuales, que favorezcan su desarrollo socio-afectivo e intelectual.

Generalmente los escolares con retraso mental parten de lo más concreto, hasta inferir nociones, reglas, rasgos y conceptos, para lo cual resulta imprescindible la organización de los niveles de ayuda en la ejecución de tareas prácticas, que influyan favorablemente en el desarrollo del pensamiento, cuyas insuficiencias se revelan en las dificultades para expresar su juicio crítico en relación a la esencia de los fenómenos, las relaciones que se establecen entre ellos, así como el orden lógico en su disposición.

La capacidad que experimentan los escolares con retraso mental para aprender influye prácticamente en todas las facetas del desarrollo, por lo que resulta necesario detenerse en los problemas que presentan para generalizar los aprendizajes, lo que

se explica en las dificultades para transferir lo aprendido de unas situaciones a otras y para vincularlas con la vida cotidiana. También les resulta difícil establecer relaciones entre los diferentes aprendizajes, lo que se manifiesta tanto en los conocimientos como en las habilidades; sin embargo, en dependencia del grado de profundidad del retraso mental y del funcionamiento personal, tienen posibilidades de aprender y educarse.

La aparición retardada del lenguaje y la lentitud en su desarrollo limitan la relación de los escolares con retraso mental con el medio que les rodea, lo que incide negativamente en sus motivaciones e intereses cognoscitivos. Las funciones noética y semiótica del lenguaje (Roméu, 2003) exigen de una adecuada atención en el ámbito escolar por su incidencia en la comunicación. Lo que implica tener en cuenta la relación pensamiento-lenguaje en los escolares con retraso mental por la importancia que tiene para el proceso de comprensión de significados y su socialización.

En ellos existen diferencias significativas entre el vocabulario pasivo y activo que poseen; su pobreza está condicionada por las limitaciones en la actividad cognoscitiva y por el papel peculiar que desempeña el lenguaje en la transformación de la psiquis. Suelen emplear en su lenguaje un número reducido de construcciones gramaticales y pueden desarrollar habilidades lectoras a un nivel aceptable, aunque la fluidez, corrección, expresividad y comprensión se encuentran afectadas. El enriquecimiento de la actividad cognoscitiva y la estimulación del desarrollo de intereses cognitivos contribuyen a ampliar el vocabulario y la construcción gramatical en su expresión oral y escrita.

En correspondencia con la idea anterior, es característico que estos escolares se retarden en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y presenten dificultades para apropiarse de conceptos. Al respecto, el criterio expresado por Vigotsky sirve de fundamento teórico: “el retrasado 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.” (1989, pág. 241)

Con respecto a la personalidad de los escolares con retraso mental, se considera que pueden presentar debilidad volitiva, se les pueden hacer difíciles las relaciones sociales; algunas tienen que ver con limitaciones propias como la falta de estrategias y recursos para iniciar una relación interpersonal, la timidez o inhibición pueden caracterizar su comportamiento y en otros casos la excitación, en ocasiones hay desajuste de su imagen personal, desconocimiento de sus posibilidades reales en el plano personal y académico, tanto por sobreestimación o subestimación, otra manifestación puede ser la excesiva dependencia de los adultos y la poca autonomía.

La motivación e interés de estos escolares ante las tareas de aprendizaje está muy ligada a una planificación en la que verdaderamente estén presentes sus intereses o grado de motivación, en ocasiones se desentienden de las tareas y no muestran el suficiente entusiasmo ante las propuestas docentes. (Guerra, 2002)

Es importante destacar que también existen potencialidades en los escolares con retraso mental, no todas las áreas se encuentran afectadas en igual medida, lo que resulta favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque muestran

capacidades como algunos de sus coetáneos y en algunas esferas pueden ser superiores. Por ello, en muchos casos, logran transformarse extraordinariamente tanto en su desarrollo cognitivo, afectivo como personal a lo largo de su ciclo de vida.

Las ideas anteriores revelan la existencia de necesidades educativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española, las cuales deben ser atendidas para lograr un adecuado proceso de comunicación e inserción social; ellas son:

- Desarrollar las capacidades mentales básicas: memoria, atención, pensamiento para favorecer el proceso de lectura y su comprensión.
- Adquirir competencia social y comunicativa: saber escuchar, hablar, interactuar, respetar normas, responder a llamados de otros.
- Aumentar la capacidad de comunicación: expresión y comprensión oral y escrita.
- Acceder a los aprendizajes mediante la manipulación de la información contenida en los textos.
- Acceder a la simbolización y la abstracción de conceptos.
- Alcanzar mayor autonomía en el contexto escolar.
- Transferir conscientemente los aprendizajes a otros contextos y situaciones.

Estas necesidades demandan de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la comprensión de textos en su relación con los demás componentes de la Lengua Española, utilizando los recursos didácticos necesarios y específicos en correspondencia con las particularidades de los escolares.

La etapa evolutiva que caracteriza a los escolares con retraso mental del tercer ciclo, es la adolescencia, de gran complejidad, dada por los cambios que se producen,

tanto desde el punto de vista biológico como social pues la actividad y comunicación de los escolares con retraso mental se mantienen afectados, pero se incrementan significativamente. Se produce un mayor interés y participación en actividades culturales y deportivas, no así en las docentes. Aumentan las necesidades sexuales. Los escolares logran realizar autovaloraciones, aunque mediadas por los criterios externos y aún no se convierten en un regulador interno del comportamiento. “Se motivan más por el trabajo que por el estudio, les gusta realizar actividades prácticas tales como trabajos manuales, trabajos en talleres. Algunos continúan prefiriendo el juego”. (Rivero y Cuenca, 2005, pág. 46)

Las ideas anteriores aportan un carácter peculiar al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española, el cual reclama de una organización tal en que se revelen las funciones comunicativas en el contexto sociocultural, que contribuya a la interacción social de los escolares en el tercer ciclo.

1.2. La asignatura Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental

Las transformaciones educacionales ocurridas en Cuba después de 1959 tienen un momento relevante en 1975 con la instrumentación del Perfeccionamiento Continuo del Sistema Nacional de Educación. En una de sus fases, en 1989, se declaró la Lengua Española como la asignatura encargada en nivel primario de la adquisición y desarrollo de la lengua materna; en la educación de escolares con retraso mental, se estructura en tres cuerpos de objetivos: Español, Lectura y Conocimiento del Medio, que asumió como “(...) eje la expresión oral y escrita a partir de vivencias e impresiones personales” (MINED, 1989, pág. 15)

En otro momento del perfeccionamiento educacional, en 1993, se declaró la integración de los componentes de la Lengua Española. En la concepción de la asignatura se mantuvo su objeto de estudio (la lengua materna), con un carácter integrador, es decir, la lengua como sistema, sus componentes se estudian estrechamente relacionados.

La asignatura Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental, tiene un enfoque didáctico, metodológico y práctico a partir de la integración de sus componentes, mediada por la utilización de recursos didácticos que potencian su interrelación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la atención a la diversidad, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los escolares, la calidad, exactitud y velocidad del aprendizaje, así como la experiencia y la preparación del docente para la administración de los niveles de ayuda pedagógica.

Es válido reconocer que en la educación de escolares con retraso mental, la Lengua Española tiene como eje la producción verbal, expresado en el desarrollo de la expresión oral y escrita desde las impresiones y motivaciones que la vida provoca en sus múltiples aspectos, lo que demanda de una interacción constante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas razones fundamentan que la asignatura Lengua Española se convierta en macroeje del currículo, lo que propicia, desde los primeros grados, un trabajo sistemático por parte de los docentes para el logro de las habilidades comunicativas.

La implementación de esta asignatura se realiza sobre la base del currículo de la educación general, difiere en la dosificación del tiempo para el tratamiento de objetivos y contenidos, en el uso de métodos, medios de enseñanza, así como

formas de organización y evaluación acordes a las regularidades psicopedagógicas y a la variabilidad del desarrollo de los escolares.

En el primer ciclo (de primero a cuarto grados), una vez concluida la etapa de aprestamiento (la cual se extiende según las necesidades de los escolares), comienza la etapa de adquisición de la lectura y la escritura, que prioriza el desarrollo de la expresión oral y escrita, (con una práctica primero oral) la lengua como algo dinámico, vivo, en la que el escolar hable, exprese vivencias personales, experiencias, y sobre todo sus opiniones en relación con estas. Ya en la etapa de ejercitación y consolidación se promueve la formación y el desarrollo de las habilidades de la lectura y se realizan gradualmente actividades encaminadas al logro de sus cualidades: correcta, consciente, fluida y expresiva.

En el tercer grado se inicia el trabajo formal con la lectura en silencio, la cual se considera de suma importancia para la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental, pues estos aprenden a organizar en su pensamiento la información que reciben por vía visual, o sea, la interiorizan, establecen a nivel interno nexos entre lo que conocen (vivencias) con lo nuevo por conocer y así comienzan a comprender y a construir sus propios significados. En el cuarto grado se comienza el trabajo con las partes fundamentales del texto donde los escolares deben extraer la idea esencial de cada una de ellas.

El segundo ciclo (quinto y sexto grados) tiene como objetivo fundamental el perfeccionamiento de las habilidades logradas, inherentes a la Lengua Española. Los escolares deben comprender lo que se significa mediante el lenguaje oral, escrito o cualquiera de las variantes para la comunicación, acorde al nivel de desarrollo alcanzado; expresar sus ideas oralmente con corrección, unidad,

coherencia y con una adecuada correspondencia entre el fonema y el grafema, de igual modo plasmarlas por escrito de forma legible y con buena ortografía.

Teniendo en cuenta las necesidades educativas y las particularidades de la actividad cognoscitiva de los escolares, se organizan dos ciclos académicos más, uno (tercer ciclo) debido a la necesidad de temporalizar los objetivos y contenidos; mientras que el otro (cuarto ciclo) se crea con el propósito de lograr la nivelación con la edad requerida para el egreso de la institución escolar.

El tercer ciclo comprende los grados séptimo, octavo y noveno. En él se pretende consolidar la preparación general básica y laboral de los escolares para continuar estudios en la escuela especial, en la escuela de oficios, o para iniciar la vida laboral; para ello deben ser capaces de conversar acerca de temas diversos; interpretar y formular preguntas; identificar los géneros literarios; narrar diferentes acontecimientos; leer, de forma consciente, diferentes textos, así como distinguir oraciones bimembres y unimembres, enunciativas, exclamativas, interrogativas e imperativas.

Asimismo deben reconocer y usar vocablos sinónimos, antónimos, homófonos y parónimos; usar correctamente la letra mayúscula y dividir en sílabas las palabras al final del renglón, además de tildar las palabras agudas, llanas y esdrújulas; redactar cartas, notas, telegramas, completar diálogos y utilizar los signos de puntuación requeridos, escribir con letra legible y limpieza.

El cuarto ciclo (noveno grado complementario) procura el desarrollo de habilidades indispensables que contribuyan a la preparación e integración sociolaboral de los escolares, por ello se perfila el uso adecuado de los componentes de la Lengua Española al: afianzar habilidades comunicativas; narrar hechos, anécdotas,

programas televisivos, etc.; presentarse ante otros, como escolar, atleta de Olimpiadas Especiales, o en otros contextos.

Otras de las habilidades a lograrse en este ciclo son: presentar a otras personas; completar planillas; interpretar certificados, recetas u otros documentos médicos; redactar y comprender cartas, avisos, mensajes, anuncios; llenar modelos de telegramas, giros, solicitudes de diferentes servicios, así como leer periódicos, revistas, artículos y libros diversos, aspectos que apuntan hacia su preparación plena para la vida adulta e independiente.

Se considera que las habilidades descritas para el cuarto ciclo, relacionadas con el trabajo con los diferentes tipos de textos, deben iniciarse desde el ciclo anterior en el cual ya los escolares están insertados en la vida laboral.

La relación dialéctica que se establece entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje (objetivos, contenidos, métodos, formas de organización y evaluación) en la asignatura Lengua Española; la concreción del carácter desarrollador, contextualizado e integral de la didáctica, permiten justificar las adaptaciones y estrategias como respuesta a las particularidades de la situación social del desarrollo de los escolares con retraso mental.

La importancia de la asignatura para la formación de la personalidad de los escolares está en el desarrollo de la capacidad de comunicación en forma oral y escrita, en la formación y expresión del pensamiento, así como en la adquisición inicial y posibilidad de disfrute de la belleza artística y del caudal de conocimientos que ha atesorado la humanidad gracias a la palabra, por lo que los procesos de comprensión y construcción de significados alcanzan un valor particular en el intelecto de los escolares, caracterizados por la variabilidad en su desarrollo.

Además, esta asignatura aporta un sistema de conocimientos y habilidades que propician el desarrollo del pensamiento lógico, reflexivo, creativo, así como valores, normas de relación con el mundo y cualidades que le permitan vivir de forma independiente, de ahí la necesidad de dirigir la atención específicamente hacia los aspectos cognitivos, afectivos, emocionales con mayor intencionalidad. Sus objetivos consideran el tratamiento de los contenidos de la lectura y su comprensión, de gramática y ortografía, escritura o caligrafía, así como la producción de textos orales y escritos mediante el análisis semántico.

En el proceso de lectura de los escolares con retraso mental resultan frecuentes las sustituciones, cambios y omisiones de letras y sílabas en las palabras. Es típico encontrar la lectura adivinativa a partir de la combinación sonora de sílabas que reconocen y su relación con palabras ya conocidas. En ocasiones aparece la lectura silábica, se les dificulta leer las sílabas dobles e inversas, de forma oracional y expresiva, lo que no favorece la coherencia e integridad del texto, la comprensión del contenido y la fluidez de la lectura.

Se describen además dificultades en la pronunciación, pobreza del vocabulario, poca diferenciación de la percepción visual e insuficiencias en el reconocimiento de las grafías, así como la incorrecta estructuración del lenguaje desde el punto de vista gramatical, y para orientar la lectura de izquierda a derecha. Estas dificultades en la lectura se mantienen en muchos escolares hasta grados superiores, lo que atenta contra la comprensión de textos escritos.

Las habilidades que se desarrollan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española permiten formar un lector capaz de penetrar profundamente en lo

que lee, buscar información, ampliar sus intereses, ampliar su capacidad crítica y la actitud de establecer conclusiones acerca de lo leído.

La lectura se concibe como acto comunicativo, proceso intelectual, interactivo e interlocutivo indirecto en el que intervienen en una relación dialógica texto, lector y contexto, en que se reproduce el contenido y construyen significados desde su aquí, desde su ahora y de esa manera enriquece su mundo.

Las indagaciones teóricas en el campo de la pedagogía, la psicología y la lingüística apuntan que leer es más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto. “Leer es, básicamente, saber comprender y sobre todo saber interpretar o sea, saber llegar a establecer las opiniones personales, formuladas como valoraciones y juicios”. (Montaño, 2010, pág. 65)

Por tanto, se comparte en esta tesis que “leer implica participar en un proceso activo de recepción, al mismo tiempo que posibilita avanzar a la par que el texto, saber detectar pautas, indicios o pistas, ser capaz de establecer relaciones, de integrar los saberes, vivencias, sentimientos, experiencias de concepción y finalmente elaborar una interpretación” (Montaño, 2010, pág. 65).

Leer, según Rodríguez, es un proceso activo que relaciona de manera especial a un lector con un texto dado (...) donde el lector ocupa un papel esencial: le da vida al “arte de leer” (Rodríguez Pérez, 2014, pág. 12). Se coincide con la posición de esta autora porque toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura (...) pero también depende del propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. (Rodríguez Pérez, 2014, pág.13)

Leer es encontrar sentido a lo que se lee, por ello a los escolares con retraso mental se les debe implicar en el proceso lector, de manera que comprendan qué, cómo, por qué, para qué y bajo qué condiciones van a aprender acerca del texto; mediante vías que conduzcan al análisis de las condiciones de las tareas de aprendizaje y su solución; favorezcan los procesos de socialización y las actividades de control y valoración. Asimismo, es necesario utilizar niveles de ayuda que permitan al escolar reflexionar sobre su error y rectificarlo, además de emplear métodos productivos que conduzcan a la reflexión y al debate. (MINED, 2013)

En el proceso de lectura los escolares desarrollan sus cualidades, a través de los aspectos asociados a ella: leer de forma correcta, fluida, consciente y expresiva. La cualidad consciente de la lectura se forma sobre la base de la comprensión del lenguaje, tanto de su significado conceptual como metafórico y de las habilidades que los escolares alcancen en el análisis de los textos, proceso mediador que se realiza a partir de actividades organizadas durante toda la clase.

Mediante la lectura consciente el escolar descubre el significado de las palabras que encuentra en el texto; comprende en su conjunto el enunciado, el contenido de los párrafos, comenzando por identificar la idea central, la secuencia de lo que se expresa y establece la relación causa-efecto de los hechos, lo que permite revelar actitudes y opiniones respecto a los conocimientos, las acciones desde un punto de vista personal; es capaz de diferenciar entre lo fundamental y lo secundario, así como expresar lo leído en forma breve o resumida. (García Pers, 1995)

Resulta esencial, en el escolar con retraso mental, la atención a la lectura consciente, a partir de dos aspectos esenciales: la percepción y la comprensión: la percepción se produce en dos etapas: la primaria, que ocurre cuando se realiza la

primera lectura del texto y la secundaria, a la que se arriba cuando se hace un análisis del texto que considere tanto el contenido como las formas de expresión en el lenguaje utilizado; la comprensión, es el primero de los componentes funcionales de la asignatura al cual se debe dar tratamiento en la clase.

Las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental, conducen a la búsqueda de nuevos enfoques que sirvan de soporte para el desarrollo de la comprensión de significados en los diferentes contextos donde se desarrollan los escolares.

Diversos han sido los enfoques por los cuales ha transitado la enseñanza de la lengua. Diferentes autores coinciden al reconocer los siguientes: el prescriptivo, el productivo y el descriptivo. Halliday; McIntosh y Strevens (1970), citados por Roméu (2007), Ruiz (2005); Scull (2005); Sales (2004, 2006), Domínguez (2006). El análisis de las investigaciones realizadas permitió develar los aportes y limitaciones de cada enfoque¹ para asumir la búsqueda de soluciones objetivas que den respuesta a las necesidades de los escolares con retraso mental en correspondencia con la situación social del desarrollo en que se encuentran.

Roméu (2007) ofreció un nuevo enfoque de la didáctica de la lengua al contextualizar el sistema de principios y categorías de la lingüística del texto, el enfoque histórico-cultural y el aprendizaje desarrollador: el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, el cual centra la atención en lo que denomina componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos. Este enfoque considera tres dimensiones: la cognitiva (noesis), la comunicativa (semiosis) y la sociocultural, y tiene como objetivo esencial contribuir al desarrollo de la competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural en los escolares.

Este enfoque (Roméu 2007, 2011) es una construcción teórica, resultado del complejo desarrollo de las concepciones lingüísticas que centran su atención en el discurso y en los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos que se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas, según los postulados del enfoque histórico-cultural del desarrollo humano. Los aportes de la didáctica desarrolladora (Silvestre, Zilberstein, D. Castellanos y otros) también constituyen la base del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que se ha ido construyendo a partir de sus aplicaciones en diversos contextos de enseñanza-aprendizaje.

Entre las concepciones vigotskianas que sirven de base al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se encuentran: la necesidad de nuevos métodos de investigación, la relación entre el pensamiento y el lenguaje, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, la comprensión de que las funciones psicológicas superiores tienen raíz en las relaciones sociales y sufren un proceso de internalización, las relaciones interfuncionales.

Desde la concepción de Vigotsky y sus seguidores, que se asume, se explica y fundamenta el papel del contexto sociocultural en el aprendizaje de los escolares con retraso mental; como entes sociales y protagonistas de múltiples relaciones, su desarrollo es analizado tanto desde el punto de vista social (función interpsicológica) como individual (función intrapsicológica) y esta condición solo la explica la teoría materialista-dialéctica. (Vigotsky, 1982).

No es posible asumir el enfoque histórico-cultural sin tener en cuenta la relación entre significado y sentido, el estudio de la actividad mediada por el uso de

instrumentos y el lenguaje, la necesidad de diagnosticar la zona de desarrollo próximo, el simbolismo y el desarrollo de la escritura.

Los principios en los que se sustenta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se retoman en esta investigación porque son particularmente importantes en la educación de escolares con retraso mental².

En este nuevo contexto, la enseñanza de la lengua y la literatura parte de una concepción amplia y diversa del texto, o sea, el uso de las tipologías textuales, en las cuales se pone énfasis en el proceso de la comunicación y sus componentes (emisor, receptor, mensaje, canal, código), en el conocimiento de diferentes códigos, la comprensión y construcción del lenguaje verbal y no verbal.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental supone atender a la diversidad de usos de la lengua, verbales y no verbales que los escolares emplean en su comunicación habitual (como oyentes, hablantes, lectores o productores de textos de diversa índole o intención), a saber: texto, características de la textualidad, significado y sentido, a los procesos cognitivos y afectivos implicados en la comprensión de mensajes orales y escritos y a las normas socioculturales que rigen esos usos.

Estas ideas se contextualizan en la enseñanza de los escolares con retraso mental, porque las características de su desarrollo requieren de una singularidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna que otorgue sentido personal a la comprensión y producción de significados, lo que está en correspondencia con el fin de la Educación Especial al proponerse “el logro del máximo desarrollo integral posible de las personas con necesidades educativas

especiales en cualquier contexto, con el propósito de prepararlas para una vida feliz y su plena inclusión social” (Borges, 2015, pág. 3); en el caso particular del tercer ciclo, en este estudio, desde el trabajo con la comprensión de significados.

1.3. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental

Asumir el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura obliga a considerar la comprensión de textos como el primero de los componentes funcionales de la asignatura Lengua Española al cual se debe dar tratamiento en la clase.

La comprensión de la lectura ha sido ampliamente estudiada. Muestra de ello es lo que expresan García Alzola (1970), García Pers (1976), Mañalich (1999), Roméu (1999, 2003b, 2007), Rodríguez (2010a, 2014), Montaña (2010) Colomé (2012). Estos especialistas se refieren al trabajo con los niveles de comprensión, a la captación de los significados, al desarrollo de habilidades y al trabajo correctivo. Sus concepciones son válidas para el tratamiento de la comprensión de textos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de escolares con retraso mental, y enriquecen los referentes teóricos y didácticos necesarios para explicar este proceso.

En la comprensión de textos participan los componentes psíquicos, el sistema nervioso, los órganos visuales y auditivos y están implicados el análisis y la síntesis, la percepción, la memoria, la imaginación, los cuales permiten que el lector realice autovaloraciones del texto, “autoexploraciones cognoscitivas, formule hipótesis, inferencias, implicaciones y abducciones textuales, así como reconocimientos y razonamientos metalingüísticos”. (Montaña, 2006, pág. 50)

A partir de la idea anterior se valora la importancia y la necesidad de dotar a los escolares con retraso mental de estrategias que les permitan comprender los significados, debido a la participación en este proceso de los componentes psíquicos afectados en ellos, lo que implica que el tránsito por los diferentes niveles de la comprensión se produzca de manera diferente con el empleo de apoyos y ayudas significativas en el contexto escolar.

Alonso, Tapia y Parra aportan otros elementos: los conocimientos previos o marco referencial: “comprender lo que leemos quiere decir que aquellos signos que yo descifro se corresponden y reconocen en los conocimientos previos que tengo almacenados: los esquemas del conocimiento de cada sujeto lector”. “La comprensión del texto es el producto final de la lectura y depende simultáneamente de los datos proporcionados por éste y de los conocimientos de distintos tipos que posee el lector.” (Parra, 1992, pág. 10)

Esos conocimientos previos, o marco referencial, son los saberes de distintos tipos que el escolar almacena en su memoria a largo plazo y que se activan ante los estímulos que representa el discurso en un momento determinado. Por tanto, en el proceso lector la memoria desempeña un importante rol, porque está activada de forma permanente.

La memoria en los escolares con retraso mental, de forma general, se encuentra dañada; por tanto la activación de los conocimientos previos se logra con el sustento del postulado vigotskiano acerca de la “zona de desarrollo próximo”, cuando se tiene en cuenta al planificar cada actividad de aprendizaje que el escolar llegará a resolver las tareas por sí solo, después de asimilar toda la ayuda posible y transferirla a nuevas situaciones de aprendizaje.

Schank considera “el proceso de comprensión del lenguaje como un conjunto de procedimientos que al extraer lo implícito favorecen la formulación de preguntas, cuya respuesta llena los “vacíos” de información, son las inferencias” (1979, pág. 188), lo que en el texto literario es esencial para descifrar el lenguaje en imágenes.

La comprensión, según Roméu, consiste “en un proceso de atribución de significados al texto (...)” (Roméu, et.al., 2003, pág. 9) puesto que deja entrever la relación que se establece entre el lector y el texto en que el primero debe ser capaz de descifrar el mensaje del segundo apoyándose en lo que ya conoce y aprovechando al máximo lo que le brinda el texto que está analizando.

La captación de los significados es esencial para poder lograr la lectura inteligente, que le permite al lector alcanzar el primer nivel: la traducción o (re) construcción del significado que el texto expresa, pero la lectura no concluye con la obtención de la información; desde este primer nivel es necesario que el lector la evalúe y utilice, lo que exige alcanzar el nivel de lectura crítica o de interpretación y el nivel de lectura creadora o de extrapolación.

El primero se refiere a lo que el texto significa tanto explícita como implícitamente, su contenido; el segundo implica la actitud del sujeto ante el texto, sus criterios, juicios, valoraciones, opiniones; el tercero corresponde al campo de la aplicación que hace al texto intertextual.

Según plantea Roméu (1999), los niveles de comprensión lectora son el grado de desarrollo que alcanza el escolar en la obtención, procesamiento, evaluación y aplicación de la información contenida en el texto. Incluye la independencia, originalidad y creatividad con que el lector evalúa la información.

Diferentes autores han emitido sus criterios sobre los niveles de comprensión de textos: Cadillo (1982), Roméu (1992-2007), Carreño, Santos, Burton y Arribas (1998), Pérez (1999), Rodríguez (2010), Montaña (2006, 2010). La mayoría coincide en señalar que los niveles de comprensión son un proceso que va de una comprensión más literal a una más profunda en tres grandes grupos.

➤ Primer nivel de comprensión, el lector debe hacer una lectura inteligente del texto, descubrir los tres significados del texto (literal, complementario o cultural e implícito) y que responde a la pregunta ¿Qué dice el texto?

➤ Segundo nivel de comprensión, se asume una actitud ante el texto, se corresponde con una lectura crítica y responde a la pregunta ¿Qué opino del texto? ¿Qué valoración puedo hacer de su mensaje?

➤ Tercer nivel de comprensión, se establecen relaciones entre el contenido del texto con la realidad, con la experiencia, con otros textos. El texto desemboca en otros textos posibles. Se corresponde con la lectura creativa y responde a la pregunta ¿Para qué me sirve el texto?

Los niveles no se alcanzan de manera independiente o aislada, sino que de forma simultánea actúan entre sí y constituyen un único proceso que es la comprensión de la lectura. Los escolares con retraso mental pueden alcanzar hasta el tercer nivel de la comprensión, para ello es necesario atender el principio de la selectividad del texto, en correspondencia con su edad, intereses y motivaciones, y el empleo de mediadores que promuevan el desarrollo intelectual a partir de la modelación de estrategias de aprendizaje individualizadas. El tercer nivel se alcanza cuando son capaces de transferir la información o el aprendizaje que obtienen a su realidad

objetiva, como un instrumento que les permita transformarla con el uso de patrones adecuados para una vida cotidiana, adulta e independiente.

La comprensión de textos en la escuela se asume como “proceso complejo, sistémico y organizado, dirigido a elaborar los significados de los textos, fundamentar los juicios obtenidos y valorar la significación socialmente positiva que tienen para el contexto de actuación del lector, mediante la aplicación de múltiples relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y el contexto sociocultural, con el fin de favorecer su formación más plena” (Hernández, 2010, pág. 111)

Esta concepción se acerca en gran medida a lo que se aspira que sea la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental; sin embargo, carece de elementos que son importantes tener en cuenta en la atención diferenciada a sus necesidades educativas.

Se valora como elementos importantes para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos tanto la situación social del desarrollo como la situación social del desarrollo de la edad de los escolares con retraso mental; la primera con el objetivo de conocer sus vivencias, experiencias así como bajo qué condiciones y circunstancias sociales ha devenido el desarrollo de su personalidad y la segunda para conocer las regularidades psicológicas que caracterizan la etapa evolutiva en la que se encuentran; pues como plantea Vigotsky en “cada edad se produce de forma diferente la interrelación entre lo interno y externo” (Vigotsky L. S., 1996, pág. 265).

En Cuba, las prácticas educativas para la comprensión de lectura privilegian el modelo interactivo que propicia la participación activa del lector ante el texto, quien

apoyado en los saberes que posee sobre el tema, busca y da sentido a lo que lee, ubicado en un contexto determinado.

“A través del modelo interactivo, la comprensión como resultado final de la lectura se logra cuando: los procesos de decodificación se encuentran lo suficientemente adquiridos como para que la atención pueda dirigirse hacia el procesamiento semántico del texto; la información contenida en el material leído se integra con los conocimientos previos que posee el lector; el proceso se adapta a los distintos propósitos de lectura, lo que requiere del lector, actuar estratégicamente” (Van Dijk, 2000, pág. 45)

Como actividad racional, la comprensión depende de la función analítica-sintética del cerebro en la que el análisis consiste en la separación de lo fundamental del nuevo conocimiento o de la nueva experiencia, y la síntesis, en el enlace o conexión de estas con las conexiones formadas en la experiencia anterior. Como todo proceso racional la comprensión se manifiesta en la palabra y en los actos. (García Pers, 1995, pág. 122)

Las ideas expresadas conducen a valorar lo complejo que les resulta la comprensión de un texto a los escolares con retraso mental, por las limitaciones que presentan para expresar la esencia de los fenómenos y las relaciones que se establecen entre ellos; generalizar los aprendizajes y transferir lo aprendido de unas situaciones a otras en su vínculo con la vida cotidiana. De ahí la importancia que reviste tener en cuenta sus vivencias, para aportar sentido a los significados y que de forma consciente los comprendan y transfieran hacia otros contextos.

Esta reflexión apunta a la necesidad de búsqueda de vías y procedimientos didácticos que conduzcan al logro de la comprensión de significados, pues en los escolares con retraso mental la mejor manera de aprender, es comprender.

Las diversas investigaciones sobre comprensión de textos ofrecen sugerencias metodológicas, procederes didácticos, de ellos, la autora de esta tesis suscribe los que propone Montaña (2010, pág. 93):

Estrategias previas a la lectura: Implican el por qué y el para qué voy a leer, o sea, la determinación de un objetivo, de una finalidad de lectura. Se pueden hacer preguntas para activar el conocimiento previo como: ¿qué sé de este texto?, ¿de qué trata?, ¿qué me dice su estructura?

Estrategias durante la lectura: En este momento se formulan hipótesis y se hacen predicciones, se realizan preguntas sobre lo leído, se aclaran posibles dudas acerca del texto, se releen las partes que no quedan claras, se consultan diversas fuentes de información que puedan ayudar a esclarecer las dudas (diccionarios, enciclopedias y diversos materiales).

Se piensa en voz alta para asegurar la comprensión de lo que se lee; se crean imágenes mentales para lograr una visualización de determinados fragmentos, pasajes, detalles; se hacen esquemas, anotaciones, resúmenes, dibujos, que en el caso de los escolares con retraso mental ayudan a la expresión de esas imágenes mentales que tienen de la realidad, porque son menos abstractos. En esos dibujos ellos trasladan, concretan lo que imaginan de lo leído, como una vía para reflejar los nexos entre lo que leen y sus vivencias, que no es más que adquirir conciencia del texto.

De esta manera el trabajo con los diferentes textos, se convierte en una vía para que los escolares con retraso mental logren concientizar lo que les rodea, de una manera natural, de la forma más asequible, porque es precisamente esa manera consciente de “interpretar” el mundo, lo que los diferencia como seres humanos que son.

Estrategias posteriores a la lectura: En esta fase se evalúa la comprensión obtenida del texto, generalmente se hacen resúmenes, se formulan y responden nuevas preguntas, se recuerdan pasajes significativos, o sea, recontar o reconstruir el texto y se memorizan fragmentos de él.

Por tanto, en la interacción de la lectura y la comprensión, resulta oportuno referenciar algunos de los aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de este componente en los escolares con retraso mental: el desarrollo físico del escolar, la madurez intelectual, el dominio de su lengua, la influencia del medio y la atención pedagógica (Gayoso, 2005, pág. 8), los cuales deben ser tenidos en cuenta por el docente.

El desarrollo físico del escolar reviste gran importancia dentro del proceso lector. Se refiere al desarrollo general, a su dinamismo en la clase, al estado de los órganos de la visión, el oído y el habla, donde, de haber alguna deficiencia afecta de forma considerable el aprendizaje de la lectura.

La madurez intelectual está dada no sólo por la edad del escolar sino por su capacidad de observación, la habilidad para distinguir semejanzas y diferencias, la habilidad de orientarse espacialmente y por el estado de conservación de la memoria.

Resulta importante, en relación con *el dominio de su lengua* la capacidad de expresión, y la amplitud del vocabulario, así como el manejo de las estructuras idiomáticas y las nociones ortográficas de los escolares.

Tener en cuenta *la influencia del medio* es un factor determinante en este proceso puesto que las personas que rodean al escolar tienen gran dominio sobre él pues su valoración acerca de la lengua que hablan, su vocabulario, la forma en que se expresan, las experiencias y conocimientos que le transmiten inciden en su preparación para la lectura y en todo el proceso lector posterior.

En *la atención pedagógica* juegan un rol fundamental el conocimiento profundo de cada escolar, la ayuda necesaria, la orientación certera y la búsqueda de tareas de aprendizaje específicas para corregir las dificultades.

Son estos aspectos importantes a tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental; el cual tiene que estar organizado, planificado e intencionado en función de las potencialidades de los escolares, así como de su motivación para aprender y el sentido que puedan encontrar en este aprendizaje.

Vigotsky plantea un aspecto que, aunque válido para otros contextos, sirve de sustento a la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje en los escolares con retraso mental: "...el maestro no enseña al escolar lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del escolar con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y efectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del escolar" (1996, pág. 210).

Se comparte la idea de la unidad de lo afectivo y lo volitivo, que constituye, al decir de Vigotsky, “la piedra angular sobre la cual debe estructurarse la teoría de la deficiencia mental” (1989, pág. 162); así como el papel de las vivencias para el desarrollo cultural y la ampliación de los horizontes del escolar con retraso mental.

En relación con estas características se plantea que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de escolares con retraso mental se debe ponderar el papel de los “otros” en la formación de la conciencia individual. Para Vigotsky todo el desarrollo psicológico del ser humano es el resultado de la mediación que ejercen en el sujeto otras personas, objetos, instrumentos, signos y su significado. Esta mediación tiene lugar en la interacción entre un sujeto en desarrollo y otros. Asimismo, existen diferentes tipos de mediación: social e instrumental y anatomofisiológica. (Guerra, 2006, pág. 28). Este aspecto, de manera particular alcanza connotación cuando se trata de escolares con retraso mental.

1.4. Los recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental

La vivencia es una de las categorías esenciales en el desarrollo de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental, es “... el eslabón central en el desarrollo psíquico del escolar, puesto que refleja el estado de satisfacción de las personas en su interrelación con el medio externo y como consecuencia orienta el comportamiento, determina la actuación y regula interrelaciones. En la vivencia se manifiesta la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, aunque predomina el componente afectivo” (Vigotsky L. S., 1996, pág. 383).

Las categorías del enfoque histórico-cultural ofrecen una herramienta para el proceso de la comprensión de textos en escolares con retraso mental, la relación entre lo cognitivo y lo afectivo es una condición imprescindible para el aprendizaje, que mediado por los diferentes tipos de ayuda y el papel de los “otros” en situaciones de colaboración, teniendo en cuenta las propias vivencias del escolar, permite la potenciación del desarrollo de la personalidad en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como respuesta al enfoque correctivo-compensatorio y desarrollador este proceso se orienta hacia la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente, sustentado en la idea martiana de que: “Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar” (Martí, 1961a, pág. 198)

En el proceso de comprensión de textos escritos en el tercer ciclo, es necesaria la adecuada selección del material de lectura (textos) en que se tiene en cuenta su tipología y características, en correspondencia con las capacidades cognitivas, el desarrollo afectivo-volitivo y la competencia comunicativa que poseen para desarrollar la comprensión de nuevos significados que resulten de su interés y adquieran sentido personal.

En su esencia los textos deben resultar interesantes para que los escolares hagan suyas estrategias de aprendizaje que constituyan formas de actuar en las que se ponen de manifiesto técnicas a dominar para la solución de las tareas de aprendizaje planteadas.

Un criterio a considerar es la diversificación de las tareas de aprendizaje, en correspondencia con los objetivos, contenidos, métodos, medios de enseñanza y

formas de organización docente, lo que permite que los escolares con retraso mental apliquen sus conocimientos y habilidades a nuevas situaciones y, por tanto, logren la transferencia que resulta tan necesaria para el tránsito hacia nuevas zonas de desarrollo próximo, las cuales se van creando paulatinamente, lo que hace más productivo y motivador el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin descuidar el adecuado balance entre el trabajo grupal e individual (Guirado y González, 2013a).

La enseñanza de la comprensión de textos escritos se realiza durante las etapas por las cuales transita la enseñanza de la Lengua Española: aprestamiento, adquisición de la lectoescritura (primer grado) y ejercitación y consolidación (primero a noveno grados)

En la etapa de aprestamiento las actividades para la comprensión se derivan de las concebidas para el desarrollo del lenguaje, esencialmente textos narrativos, en las que los escolares deben responder preguntas relacionadas con el tema, los personajes, las actitudes, así como los sentimientos que despertó en ellos la narración de un cuento por el maestro, con el fin de comprobar la comprensión, asimismo tienen que reproducir narraciones con apoyos de preguntas y láminas.

En la etapa de adquisición se aborda la comprensión a través de actividades orales y escritas para la adquisición del código, a partir de ilustraciones contenidas en el libro ¡A leer!, que implica ejercicios de completamiento de frases, búsqueda del significado de nuevas palabras, trabajo con las palabras del vocabulario, entre otras actividades. Se comienza aquí el trabajo con la lectura selectiva, el escolar lee determinadas palabras que le indica el maestro.

La etapa de ejercitación y consolidación se desarrolla en dos fases: una primera, que es de entrenamiento, se inicia en primer grado hasta segundo; aquí la

comprensión se realiza mediante la lectura oral y la segunda fase, que es la de perfeccionamiento de las habilidades lectoras, que se inicia en el tránsito hacia tercer grado. En esta fase se comienza el trabajo con la lectura en silencio en la preparación para la lectura selectiva, dialogada, comparada, dramatizada. Se caracteriza en esta etapa el trabajo con los niveles de la comprensión, según las particularidades de los escolares, la variedad de tareas de aprendizaje y estrategias para el logro de la comprensión del texto.

En el tercer ciclo los escolares deben leer de forma consciente diversos textos para interpretar preguntas de los diferentes niveles de comprensión y formularlas ante las dudas que les surjan, identificar géneros literarios, así como algunos recursos expresivos.

En el proceso de enseñanza se atienden dos aspectos fundamentales: el desarrollo de las habilidades para la lectura y la formación del hábito de leer, por lo que las actividades que se planifiquen tienen que ser variadas, que provoquen en los escolares el placer al leer los textos en clase y fuera de ella.

El trabajo metodológico con la lectura y la comprensión de textos escritos se caracteriza por la flexibilidad, en atención a los pasos siguientes: preparación para la lectura; lectura modelo por el maestro y preguntas de carácter general; actividades preparatorias para la lectura de los escolares; lectura por los escolares y trabajo con el texto; conversación resumen.

En relación con la idea anterior se considera que en la educación de escolares con retraso mental es importante el dominio, por el maestro, del conocimiento previo que estos tienen sobre el tema que será abordado para prepararlos en relación con lo

que van a leer, cómo se hará, qué barreras pudieran aparecer en el proceso lector y darles tratamiento antes de iniciar el trabajo con la lectura oral.

El método que se utiliza para el desarrollo de las actividades de lectura y la comprensión de textos lo constituye el *trabajo con el texto o lectura explicativa* (Gómez, 2002) Es un método informativo receptivo que estimula la actividad de búsqueda de información con los esfuerzos propios.

Según Colomé (2012, pág. 29), este método “se caracteriza por utilizar como fuente de conocimiento un material visual (texto) y el escolar penetra en su contenido con el apoyo de acciones y operaciones dirigidas a lograr su comprensión y apropiarse de nuevos conocimientos y procedimientos”. Estas características son viables en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental, en tanto dichas acciones y procedimientos constituyen la base sólida de la adquisición de los conocimientos.

Con la aplicación del método se realizan también diferentes procedimientos entre ellos: la lectura oral, en silencio, selectiva, comentada, comparada, dialogada, dramatizada, coral, expresiva, compartida, trabajo con el plan de relato. Hernández (2010) propone procedimientos de focalización y elaboración.

Su aplicación correcta permite crear y desarrollar las habilidades y hábitos para la lectura y el estudio, contribuir a la solidez de los conocimientos, influir en los sentimientos, las emociones, los estados de ánimo, las conductas y los valores.

La aplicación correcta del método en la educación de escolares con retraso mental supone el empleo de mediadores que permitan la adecuación del texto y el establecimiento de los niveles de ayuda necesarios para la comprensión de significados, tanto explícitos como implícitos en él, de manera que el resultado final

potencie la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente, en tanto el aprendizaje adquirido posea significación y sentido para ellos.

Los recursos didácticos, planteados por Guirado (2010) se asumen como mediadores de la actuación docente, síntesis para la mediación y pautas de organización, ejecución y valoración de la estimulación del desarrollo del escolar con necesidades educativas especiales; esto significa que los recursos didácticos permiten el aseguramiento de una solución colaborativa, en correspondencia con la zona de desarrollo actual y la zona de desarrollo próximo.

Autores como Urbina (s/a), Marqués (2000), Cárdenas (2003), Díaz y coautores (2004), Fonseca (2006), Spiegel (2006), Reyes (2007), Contreras (2008), Vidal y del Pozo (2008)³, introducen sus puntos de vista en relación con los medios didácticos, recursos educativos, recursos didácticos y materiales, como mecanismos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, como algo externo a dicho proceso o como componente de este. (Guirado, 2010)

Se asume la concepción sobre los recursos didácticos al definir que “son mediadores para el desarrollo y enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, que cualifican su dinámica desde las dimensiones formativa, individual, preventiva, correctiva y compensatoria, que expresan interacciones comunicativas concretas para el diseño y diversificación de la actuación del docente y su orientación operativa hacia la atención a la diversidad de escolares que aprenden, que potencian la adecuación de la respuesta educativa a la situación de aprendizaje, con el fin de elevar la calidad y eficiencia de las acciones pedagógicas” (Guirado, 2010, pág. 16).

Esta conceptualización sienta las bases para la movilización cognitiva, afectiva y vivencial de los escolares con retraso mental, la orientación, la administración de las ayudas pedagógicas, y por tanto, el ajuste de la respuesta educativa.

El empleo de recursos didácticos como mediadores enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, lo cualifica de manera novedosa en los escolares con retraso mental. No se trata de un componente más del proceso, es un mediador que puede permear al sistema en su conjunto, a varios o a un componente. (Guirado, 2010)

En el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, el uso de los recursos didácticos impulsa la interacción educativa a partir del texto, su tipología, en la preparación de los docentes para la satisfacción de las necesidades educativas especiales, en consonancia con las características individuales de los escolares y las particularidades del saber a socializar.

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental promueve la activación de su inteligencia, articula recursos cognitivos y afectivos, ofrece posibilidades de contextualización del contenido textual, al develar sus significaciones conceptuales o prácticas. Por consiguiente, la planificación de este proceso facilita al escolar recorrer un camino dialéctico en el que los referentes se captan como significados y estos se conviertan en sentidos.

Se considera pertinente el empleo de recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental porque activa la motivación hacia la actividad de aprendizaje, su rol protagónico en ese aprendizaje, y sus propias vivencias, lo que posibilita un cambio

de conducta hacia el objeto de estudio. Como recursos didácticos más factibles se valoran: el aprendizaje cooperativo, el lenguaje facilitado, el diálogo y la dramatización.

Los criterios de Vega (2010) acerca de la interacción y colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para su aplicación en la educación de estos escolares del tercer ciclo, son valiosos al plantear que: “El maestro, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sea el mediador cognitivo que asume la responsabilidad y hace responsables a los demás de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común”.

Este criterio apunta hacia la necesidad de considerar el **aprendizaje cooperativo** como un recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, en tanto facilita la atención a la diversidad, favorece el aprendizaje de todos, al valorar y enfrentar sus limitaciones y activar las potencialidades.

El criterio de Vigotsky sirve de soporte a lo anteriormente expresado: “con ayuda, todo escolar puede hacer más de lo que puede hacer por sí solo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo” (1989, pág. 126).

La relación con el “otro” como mediador del aprendizaje, realza su valor en el proceso de culturalización de las personas con retraso mental. La relación de cooperación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos debe darse entre maestro- escolar y escolar- escolar.

En la literatura consultada el aprendizaje cooperativo es tratado indistintamente como un tipo de aprendizaje, un método, una vía, una estrategia y a su vez, una

forma de organizar la comunicación entre escolares como condición para el aprendizaje individual.

Johnson plantea que “una de las formas para elevar el rendimiento académico de los escolares es a través del aprendizaje cooperativo, ayuda a establecer mejores relaciones entre los escolares, inicia las bases para la construcción de una comunidad de aprendizaje en la que se respete y valore la diversidad, permite a los escolares vivenciar experiencias que propicien su desarrollo social, psicológico y cognoscitivo” (Johnson, 2001, pág. 9).

Se asume el aprendizaje cooperativo como una forma de organización novedosa porque se organiza a los escolares en pequeños grupos, la solución de las tareas de aprendizaje se produce como resultado del intercambio de conocimientos y vivencias, en un proceso comunicativo. El maestro asigna, orienta, sugiere y controla a los grupos durante la realización de tareas colectivas, de manera que se produzca el desarrollo y se promueva una efectiva colaboración entre todos.

El **lenguaje facilitado** constituye un recurso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental. Es “un tipo de lenguaje adaptado en que el contenido, el vocabulario y la estructura son más fáciles de leer y entender que en el lenguaje que se usa generalmente” (De la Peña y Othanne, 2003, pág. 2).

Se comienza a utilizar como una forma de apoyo a las personas con discapacidad intelectual en Europa y es precisamente Suecia el país promotor de su uso y de la publicación de libros de lenguaje facilitado. En Suecia la actividad de los grupos de lectura es amplia. El Centro de Lenguaje Facilitado (LL-Centrum), ha ofrecido cursos a más de 4 000 coordinadores de los grupos de lecturas; por lo que el empleo de

esta técnica se ha extendido a diferentes países, entre ellos Noruega, Bélgica, Dinamarca, Finlandia y Cuba.

En Cuba se inicia su empleo en el año 2004 con la publicación del libro “Pensando en Ti” como parte del Proyecto de colaboración Cuba-Finlandia, se han elaborado hasta el 2013: “Un tesoro para ti”, “Mi primera geografía”, “Los adolescentes y el amor”, entre otros; estos textos constituyen verdaderas fuentes de conocimiento para los escolares con retraso mental.

Entre las características generales que deben poseer los textos en lenguaje facilitado, las autoras De la Peña, y Othanne, (2003), señalan: utilizar un lenguaje simple y directo, expresar una sola idea por frase, evitar los tecnicismos, las abreviaturas y las iniciales, estructurar el texto de manera clara y coherente.

El modo de estructurar el texto es un aspecto significativo: el contenido ha de seguir un orden claro y coherente; evitar las ideas, vocablos, oraciones o frases innecesarias; así como los conceptos abstractos; de ser necesarios, tales conceptos deberán aparecer ilustrados con ejemplos concretos. Utilizar un lenguaje sencillo y directo al escribir no implica que sea infantil o simplista. Su redacción y presentación deben ser apropiadas a la edad.

La presentación de la información se realiza con el empleo de imágenes (fotografías, ilustraciones, dibujos, entre otros), gráficos o símbolos que sirvan de apoyo al texto para facilitar la comprensión. Estas imágenes serán fáciles de entender y con una clara vinculación con el texto.

Para la elaboración de textos en lenguaje facilitado se declaran pasos que permiten organizar el trabajo (De la Peña & Othanne, 2003, pág. 6): definir la finalidad del texto, abordar el tema del contenido, elaborar el borrador del texto, constatar con

personas con retraso mental si hay comprensión del texto elaborado, reelaborar el texto, si fuera necesario realizar una nueva constatación antes de imprimir y dar por concluida la elaboración.

En la elaboración o adaptación de los textos, es importante que el maestro tenga en cuenta los objetivos relacionados con el resto de los componentes de la Lengua Española, o sea, no perder de vista la estructura de oraciones y párrafos, cuidar que no pierdan la belleza, con el fin de desarrollar el gusto estético en los escolares; además, que contengan escenas dialogadas que permitan a los escolares valorar las conductas positivas y negativas ante las cuales tengan que tomar una decisión y demostrar una actitud correcta.

Constituyen recursos didácticos para la comprensión de significados la **lectura dialogada** y la **dramatización**, porque propician que los escolares se ubiquen en el centro del problema y puedan establecer mecanismos o estrategias para resolverlo. Se precisa que mediante la dramatización se ofrece a los escolares la oportunidad para ejercitar el trato social y desarrollar el carácter, así como la vida en grupo, en colectivo, lo que estimula, además, la creación y enriquece los intereses escolares y el deseo de conocer.

Lograr la formación de una concepción del mundo y crear las condiciones para el desarrollo de un pensamiento cada vez más reflexivo en los escolares con retraso mental, no puede restringirse, es necesario facilitar el acceso al conocimiento desde diversas fuentes y vías para asegurar un aprendizaje desarrollador e independiente que conduzca al disfrute social y personal.

A partir del análisis de las particularidades psicopedagógicas de los escolares con retraso mental y de las concepciones más actuales referidas a la comprensión de

textos escritos con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura; se define la variable fundamental de la investigación: el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental.

Se considera que: “es el proceso complejo, sistémico y organizado, dirigido a la asimilación de conocimientos, experiencias, modos de actuación, valores y cultura, mediante el establecimiento de relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y su contexto de actuación, mediado por el maestro, los recursos didácticos específicos y la cooperación, con el fin de lograr la inclusión social”. (Quintana, 2013)

Se definen como dimensiones de la variable: proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental, la dimensión cognitiva, la dimensión afectivo-motivacional y la dimensión procedimental, cuyos indicadores y parámetros precisan la actuación de maestros y escolares en dicho proceso. (Anexo 1)

La *dimensión cognitiva* se expresa en el nivel de conocimientos que poseen los maestros acerca de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental y en el dominio por parte de estos de las habilidades para dicho proceso.

Para medir el conocimiento de los maestros se determinan como *indicadores*: el dominio de la definición de comprensión de textos, sus niveles, las estrategias antes, durante y después de la lectura, los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para la comprensión de textos, los recursos didácticos que se emplean así como las tipologías textuales de acuerdo con el grado y el ciclo. Con respecto a los escolares con retraso mental, se consideran: los conocimientos previos sobre los

temas que se trabajan en clases y el dominio de las características de los diferentes tipos de texto que se trabajan en el grado.

La *dimensión afectivo-motivacional* se refiere al interés y la motivación de maestros y escolares con respecto a los contenidos relacionados con la comprensión de textos escritos y los efectos de la motivación en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se consideran como *indicadores* para medir esta dimensión en los maestros: la exploración de los conocimientos previos, la estimulación cognoscitiva y afectiva de los escolares y el compromiso en la conducción del proceso de comprensión de textos escritos por los escolares con retraso mental. En los escolares se mide a partir de la motivación e interés hacia la lectura de diferentes tipos de textos.

La *dimensión procedimental* expresa el saber hacer, tanto de maestros como de escolares con retraso mental, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos. En esta dirección, los indicadores que se establecen para los maestros son: la manera de planificar las clases, el empleo de recursos didácticos y de las estrategias antes, durante y después de la lectura en función de la preparación para la vida; la formulación de las tareas de aprendizaje; el diseño de las ayudas pedagógicas para favorecer el proceso de la comprensión de textos escritos y el uso de las tipologías textuales.

Los indicadores considerados para medir el saber hacer de los escolares con retraso mental son: el logro de las cualidades de la lectura y de las habilidades para la comprensión de textos; la utilización de estrategias de aprendizaje y la transferencia del aprendizaje adquirido a otros contextos y situaciones a partir del logro de los tres niveles de la comprensión de textos y la asimilación de la ayuda pedagógica.

Conclusiones del capítulo

Los aportes del enfoque histórico-cultural del desarrollo humano y el cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura, sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con retraso mental que se planifica, organiza y dirige, teniendo en cuenta las particularidades específicas de su actividad cognoscitiva.

La selección de diferentes tipologías textuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española contribuye a concientizar el aprendizaje de manera natural, asequible, que facilita transferirlo a situaciones de la vida cotidiana y su incorporación plena a la sociedad a partir de la activación de sus vivencias.

El empleo de recursos didácticos (lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo, diálogo y dramatización) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo ofrece posibilidades para el establecimiento de relaciones cognitivo-afectivas entre el lector, el texto y su contexto de actuación, mediados por el maestro y la colaboración de los otros. La determinación de tres dimensiones y sus correspondientes indicadores posibilita la atención a la problemática planteada en esta tesis.

CAPÍTULO 2. DIAGNÓSTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DESDE LA ASIGNATURA LENGUA ESPAÑOLA EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACIÓN DE ESCOLARES CON RETRASO MENTAL. CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA SU PERFECCIONAMIENTO. VALIDACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

En este capítulo se ofrece el resultado del diagnóstico del estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, sobre la base de las dimensiones, indicadores y descriptores de medida, implícitos en la definición de la variable fundamental. Se presentan los componentes que integran la concepción didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental; así como su validación teórico-práctica.

2.1 Valoración de los resultados del diagnóstico inicial en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental

El estudio investigativo se sustenta en el método dialéctico-materialista de la filosofía marxista-leninista, que implica la sistematización teórica y su interrelación con la práctica pedagógica en el contexto histórico cubano. Se analiza también la importancia de la relación entre lo cualitativo y lo cuantitativo y se parte de la concepción histórico-cultural del desarrollo humano, al tener en cuenta la relación

dialéctica entre lo general, lo particular y lo singular; lo biológico y lo social; lo cognitivo y lo afectivo así como entre lo interno y lo externo.

Para desarrollar el estudio se siguieron cuatro pasos metodológicos:

Primer paso: Estudio previo del problema.

- Sistematización de los fundamentos teóricos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.
- Definición y operacionalización de la variable fundamental de la investigación.

Segundo paso: Diagnóstico del estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

- Selección de los grupos de estudio para la investigación.
- Elaboración de instrumentos para el diagnóstico del estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.
- Aplicación de diferentes instrumentos investigativos.
- Análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos.

Tercer paso: Elaboración de la concepción didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

- Sistematización teórica de la concepción como tipo de resultado científico.
- Determinación de los componentes de la concepción y su contenido.
- Precisión del contenido de los componentes de la concepción didáctica.

Cuarto paso: Validación teórico-práctica de la concepción didáctica elaborada.

- Constatación de la validez teórica a partir del criterio de expertos.
- Implementación de la concepción didáctica en la práctica pedagógica de la escuela.
- Validación práctica de la concepción didáctica mediante la entrevista grupal y la observación de clases.

El diagnóstico del estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental se realizó en el curso 2012-2013 durante los meses septiembre, octubre y noviembre; para su aplicación se seleccionaron las escuelas para escolares con retraso mental de los municipios Cárdenas y Matanzas de la provincia Matanzas.

Los grupos de estudio seleccionados los integran: 120 escolares con retraso mental, 10 maestros y ocho directivos. La selección tuvo un criterio intencional: Contextos educativos similares en las escuelas seleccionadas (escuelas seminternas e internas, ubicadas en zonas urbanas y con más de 10 años de trabajo destacado en la educación de escolares con retraso mental), escolares con retraso mental que cursan el tercer ciclo y maestros que trabajan con los escolares que cursan el tercer ciclo.

Los grupos de estudio se integran de la forma siguiente:

Grupo A: 120 escolares con retraso mental que cursan el tercer ciclo (70 del sexo femenino y 50 del masculino), con edades comprendidas entre los 12 y 17 años).

Grupo B: 10 maestros que trabajan directamente con los escolares del tercer ciclo, los cuales poseen entre 5 y 25 años de experiencia en la profesión.

Grupo C: ocho directivos (tres directores, tres jefes del tercer ciclo y dos metodólogos, uno a nivel municipal y otro a nivel provincial que además atiende la especialidad de retraso mental y la asignatura Lengua Española)

Las indagaciones a nivel empírico, posibilitaron recoger la información y los datos para su correspondiente procesamiento, lo que condujo a la caracterización del estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

En la etapa de diagnóstico se determinaron las regularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental, mediante la aplicación de métodos empíricos (Anexo 2) como el **análisis documental** de:

- Expedientes psicopedagógicos de los escolares con el propósito de analizar las características psicopedagógicas y las habilidades desarrolladas en la comprensión de textos.
- Programa de la asignatura Lengua Española del tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental para analizar con qué frecuencia aparecen reflejados los contenidos relacionados con la comprensión de textos durante el curso.
- Orientaciones metodológicas para comprobar el tratamiento metodológico de la comprensión de textos escritos.
- Libros de texto de lectura de quinto y sexto grados de la educación primaria para constatar las características de los textos que contienen y el tipo de tareas de aprendizaje que se proponen para su comprensión.

- Revisión de libretas de clase de los escolares y planes de clases de Lengua Española de los maestros con el objetivo de comprobar si se utilizan variadas tareas de aprendizaje para evaluar la comprensión de los textos y de qué forma las realizan.

En relación con los expedientes psicopedagógicos de los escolares, se constata que no se analiza con profundidad el desarrollo que estos alcanzan en la comprensión de textos escritos; en las caracterizaciones individuales no se declaran los logros y dificultades en el componente de lectura ni se especifican los textos en los cuales presentan insuficiencias para la comprensión.

En el análisis pedagógico no se manifiestan en todos los casos las diferencias individuales de los escolares, los estilos de aprendizaje, ni se relacionan los componentes de la asignatura Lengua Española en los que se presentan las mayores dificultades. Es importante señalar que en el caso de Lengua Española, se valoran los objetivos logrados de forma general sin hacer énfasis en el desarrollo de la comprensión de textos y no se diseñan acciones para su tratamiento en la estrategia de atención educativa.

En el Programa de Lengua Española del tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental aparecen reflejados los objetivos generales de la asignatura en cada uno de los grados que conforman el ciclo, en los cuales se incluyen de forma sencilla y gradual el trabajo con las cualidades de la lectura, con los personajes principales y secundarios de la obra, con la idea principal del texto, así como el trabajo con el vocabulario; sin embargo, no se distribuyen en las diferentes unidades temáticas, por tanto, no se observa una sistematización en el tratamiento de esta habilidad de la lectura.

En las Orientaciones Metodológicas (quinto y sexto grados) de la Educación Primaria que se corresponden con los grados del tercer ciclo, la descripción del tratamiento a emplear es poco profunda con respecto a la comprensión de textos escritos; no existe claridad en cómo organizarlo teniendo en cuenta un determinado proceder metodológico. Se explican algunas de las características de los textos que se trabajan en cada grado, pero no se explica la metodología a seguir para el logro de su comprensión por parte de los escolares.

Un análisis del Libro de Texto de Lectura, en los grados de quinto y sexto de la Educación Primaria, indica que los textos que aparecen en ambos presentan título e ilustraciones relacionadas con el contenido que se aborda, ya sea en una parte del texto o del mensaje global, la mayoría están escritos en prosa, de gran extensión y su contenido no motiva a los escolares con retraso mental.

Se observa el tratamiento a diferentes tipos de textos, al respecto se considera que contribuyen en poca medida a la preparación para la vida pues algunos no se corresponden con el contexto histórico actual y otros no satisfacen los intereses de los escolares; presentan un lenguaje complicado con demasiados giros del idioma que para ellos resulta difícil de comprender. Las actividades que se proponen para la comprensión son insuficientes (solamente dos o tres actividades por lectura) y no conllevan al análisis profundo del texto o sea, son preguntas muy generales.

En la revisión de libretas se constata la revisión sistemática, con tareas de aprendizaje del primer nivel de comprensión. Solo en el 33% de los alumnos se utilizan tareas del segundo nivel

En el 100% de la muestra de escolares, el trabajo con la comprensión de textos es homogéneo, o sea, la tarea de aprendizaje es la misma para todos los escolares del

aula; las órdenes generalmente se relacionan con los enunciados: di si es verdadero o falso, marca con una equis, o se utilizan preguntas para que los escolares respondan de forma sencilla; ninguna de ellas se refieren a los elementos que los conllevan a comprender el verdadero mensaje que les trasmite el texto estudiado, por lo tanto, los escolares no utilizan pocas estrategias de aprendizaje y no logran totalmente la transferencia del significado del texto a otros contextos.

En relación con los planes de clase de los maestros, se constata que las clases se conciben atendiendo a la relación entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, al respecto se valora que en la formulación del objetivo, a partir de indicaciones del Ministerio de Educación (MINED, 2013), se incluyen las habilidades más generales a lograr con el correspondiente sistema de conocimientos a desarrollar en cada momento, la intencionalidad formativa y la correctivo-compensatoria, así como el nivel de asimilación del contenido.

Se considera que de esta manera se limita el desarrollo que pueda alcanzar el escolar, en los planes revisados, la intencionalidad correctiva-compensatoria se enmarca en un proceso psíquico (memoria, atención) y no lo asumen de forma integral, lo mismo ocurre con el nivel de asimilación, generalmente se trabaja a un nivel reproductivo, solo en tres planes de clases (30%) se observa el nivel aplicativo en el objetivo.

Se emplean recursos didácticos tradicionales para el trabajo con la comprensión de textos escritos, no se orientan tareas de aprendizaje atractivas para que el escolar se motive, el control se realiza generalmente de forma individual, no se propicia el debate ni la socialización de ideas, solo en cuatro planes de clases (40%) se constata la revisión de tareas colectivas. En el 30% se observa el trabajo con las

estrategias de aprendizaje: elaboración de resúmenes y el subrayado de palabras claves. En el 100% de los planes de clases se constata que se sigue una misma metodología para el trabajo con la comprensión de cualquier tipo de texto. No se evidencia en el 70% de las clases el trabajo con las estrategias para la lectura.

Los resultados del análisis documental posibilitan valorar las dimensiones afectivo-motivacional y procedimental del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental a partir de los descriptores establecidos en esta investigación.

La primera se evalúa de regular, pues los resultados muestran dificultades en la estimulación cognitiva y afectiva por parte de los maestros al tener en cuenta solo la preparación para la vida adulta de los escolares y no sus intereses en el momento de selección de los textos. La dimensión procedimental se evalúa de regular, debido a que no existe correspondencia entre los recursos didácticos que emplean y los estilos de aprendizaje de los escolares, las tareas de aprendizaje responden al primer nivel de la comprensión, las ayudas pedagógicas son las mismas para todos, poco uso de las tipologías textuales así como insuficiente utilización de estrategias de aprendizaje por parte de los escolares.

Prueba pedagógica (Anexo 3)

Las preguntas se elaboran atendiendo a los objetivos de la comprensión de textos en el ciclo y están distribuidas de acuerdo con los tres niveles de comprensión. Los escolares son evaluados según los siguientes criterios:

Aprobados: aquellos que sean capaces de hacer valoraciones críticas a partir de lo que se pregunta y demostrarlo en el texto que elaboren

Desaprobados: aquellos que no emitan ningún juicio valorativo relacionado con el texto.

Atendiendo a estos criterios se observa que existen dificultades que se evidencian en los resultados siguientes:

Se aprecia un insuficiente conocimiento de las características de los diferentes tipos de textos pues 80 escolares (67%) no identificaron correctamente el tipo de texto que se les presentó, mientras que solo 40 escolares (33%) realizaron la tarea de forma correcta.

Relacionado con la pregunta sobre el lugar donde se desarrollan los hechos todos los escolares responden de forma correcta para el 100% de aprobados, porque identifican en la ilustración que el pionero se encuentra en el Círculo de Interés, lo cual constituye una habilidad para medir la comprensión del texto. Se muestran independientes y seguros.

Respecto a la segunda pregunta en la que deben completar oraciones con ideas del texto, 48 escolares (40%) completan correctamente las tres oraciones, mientras que los 72 restantes (60%) no pudieron terminar de completar las oraciones en las que se deben poner más de tres elementos; cuando se percatan de que no saben realizar la actividad, rápidamente dejan de esforzarse por terminarla, a pesar de los niveles de ayuda que se les brindó para ello.

Sobre la relación del contenido de la lectura con la ilustración 52 escolares (44%) responden con pocas palabras y no expresan lo esencial; el resto, 68 escolares (56%) no supo establecer la relación entre el contenido de la lectura y la ilustración.

Del total de escolares que realizó la prueba, 39 de ellos, que representan el 33% argumentaron la opinión del pionero con pocos elementos valorativos, mientras que

el resto (81 escolares) que constituye el 67%, no argumentó la afirmación, por lo tanto presentan dificultades para transferir el significado de la palabra féretro a la realidad objetiva.

En relación con las actividades que realizan en el taller docente o laboral, 39 escolares para un 33%, las describen con pocos elementos en una o dos oraciones relacionadas, lo que muestra la pobreza en el vocabulario; y 81 escolares (67%) no realizaron la tarea orientada. Como evaluación final de la prueba atendiendo a los criterios antes mencionados, solo 50 escolares (42%) están aprobados, el resto, 70 escolares (58%) resultó desaprobado.

Los resultados que se obtienen evidencian las dificultades que tienen los escolares en la comprensión de textos escritos que se manifiestan en los tres niveles aunque en mayor cuantía en los niveles dos y tres. (Gráfico 1). En las preguntas del segundo nivel se observa un incremento en las dificultades de los escolares porque se requiere de un mayor análisis, síntesis, abstracción y memoria, procesos que están afectados en ellos. En la pregunta del tercer nivel la mayoría no describe las actividades que realizan en el taller, resumidas en un párrafo. La aplicación de la prueba revela también dificultades en la ortografía y en la redacción, los cuales guardan estrecha relación con el proceso de la comprensión de textos escritos.

De manera general, se constata que las dimensiones cognitiva y procedimental están afectadas. En la primera, por insuficiencias en el conocimiento de las características de los diferentes tipos de textos por parte de los escolares; mientras que en la segunda, se manifiestan dificultades para el logro de las habilidades más complejas de la comprensión de textos escritos (explicar la relación que se establece entre el contenido del texto y la ilustración, argumentar una idea), y para transferir el

aprendizaje a otros contextos y situaciones comunicativas. Ambas dimensiones se evalúan de regular.

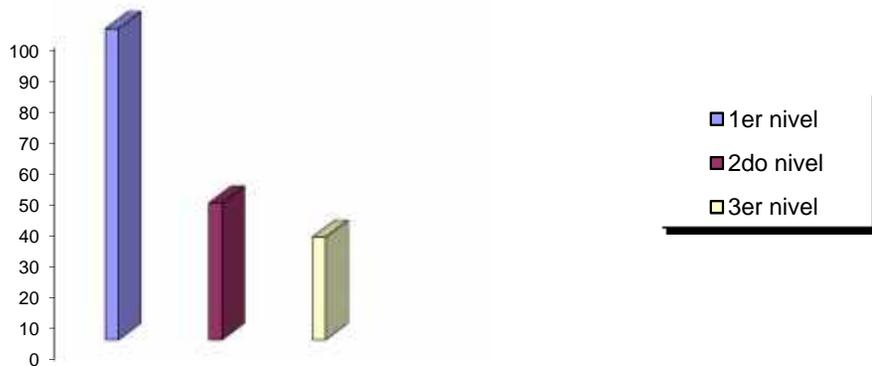


Gráfico 1. Resultados de la prueba pedagógica por niveles de comprensión (Quintana, 2013)

Encuesta a escolares (Anexo 4)

Se realiza con el objetivo de constatar la motivación que tienen los escolares hacia la práctica de la lectura y los temas que prefieren para la comprensión de textos escritos. En este sentido se comprueba que 72 escolares (60%) muestran interés y motivación hacia la lectura de diferentes tipos de textos, al resto no les gusta leer. Prefieren lecturas relacionadas con la naturaleza, la familia, los países del mundo y las preocupaciones de los jóvenes.

Del total de escolares, 90 de ellos (75%) prefieren la lectura de cuentos, historietas, avisos y relatos; del resto, a 24 escolares les gustan las cartas, (20%), y solo a seis (5%), les motiva leer poesías. El 30% evalúa su lectura de buena, mientras que el resto plantea que lee de forma regular.

Se evidencia, en cuanto a la dimensión afectivo-motivacional que la mayoría de los escolares se motivan e interesan ante la lectura de diferentes textos que estén relacionados con sus intereses y temas de preferencia.

Encuesta a maestros (Anexo 5)

Se realiza con el objetivo de valorar la preparación de los maestros para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos. Con respecto al conocimiento sobre la comprensión de textos escritos el 100% de los maestros marca que conoce poco y que se encuentran medianamente preparados para enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las vías por las cuales han recibido preparación todos (100%) señalan al trabajo metodológico.

Al valorar si cuentan con materiales bibliográficos para prepararse sobre el tema seis maestros (60%) marcan no, el resto marca sí, alegan que poseen las orientaciones metodológicas del grado correspondiente a la educación primaria (dos maestros, 20%) y alguna bibliografía nueva en formato digital como las guías de apoyo de Lengua Española para el primer ciclo (dos maestros, 20%).

Sobre el concepto de comprensión de textos, el 100% coincide en apuntar que no es más que la capacidad que tienen los escolares para interpretar el texto leído para extraer la idea central y el mensaje, que esta comprensión puede ser oral o escrita. Con respecto a los niveles de la comprensión de textos, nueve maestros (90%) apuntan hacia los niveles de desempeño cognitivo: reproductivo, aplicativo y creativo; mientras que un maestro (10%) señala que los niveles son el de traducción, interpretación y extrapolación.

Todos (100%) expresan que sí emplean estrategias para la lectura; sin embargo, cuando se refieren a ellas exponen los procedimientos que se realizan para el trabajo con la lectura y la comprensión. Según cuatro maestros (40%) los tipos de textos que utilizan son cuentos, fábulas, leyendas y narraciones; el resto no acotó ninguna información al respecto, lo que demuestra el desconocimiento de los

diferentes tipos de textos que existen o que no los emplean en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos (100%) los maestros coinciden en señalar que utilizan los textos del libro de lectura del grado, (quinto y sexto grado de la educación primaria) y que, además, utilizan textos de otras fuentes como son de la Revista Zunzún, Cuadernos Martianos, el libro “Leer, pensar y disfrutar”, entre otros. El método que todos (100%) utilizan para el trabajo con la comprensión de textos escritos es el trabajo con el texto y como procedimientos cuatro maestros (40%) alegan que la observación, conversación y explicación, el resto amplía dicha respuesta con la lectura oral, expresiva, coral, dialogada, dramatizada y comparada.

Las tareas de aprendizaje que elabora el 100% de los maestros para el trabajo con la comprensión de textos escritos son: marcar con una x la respuesta correcta, completamiento de frases, decir verdadero o falso, enlazar columnas; ninguno se refirió a la dramatización, la construcción escrita de significados, la valoración de conductas ni de hechos relevantes.

Tres de los maestros (30%) plantean que en algunas ocasiones organizan el grupo en pequeños equipos pero casi siempre el trabajo con la comprensión de textos lo organizan de forma individual para dar atención diferenciada, seis maestros declaran que trabajan de forma individual mientras que un solo maestro alega que combina ambas formas de organización del proceso, lo cual propicia la comunicación y la socialización de ideas entre los escolares, brindar atención diferenciada y que el trabajo frontal le permite dar orientación general para todos, que también en algunas ocasiones emplea como forma organizativa la excursión para movilizar vivencias que puedan tener los escolares sobre el tema específico que se tratará en la clase.

Los medios que ocho maestros (80%), utilizan son láminas, tarjetas y carteles; los otros dos maestros (20%) utilizan además medios audiovisuales y objetos reales. Como recursos didácticos se refieren al trabajo con las adivinanzas, refranes, chistes, avisos. Dos maestros (20%) mencionaron el trabajo con textos en lenguaje facilitado. Todos (100%) incentivan en sus escolares la utilización de estrategias de aprendizaje para facilitar la comprensión de textos escritos pero ninguno menciona cuáles, lo que demuestra el poco conocimiento sobre el tema.

Las mayores fortalezas que plantean los maestros es la disposición que presentan para aprender más sobre el tema, el hecho de contar con los directivos preparados para fortalecer el tratamiento de la comprensión de textos escritos desde el trabajo metodológico del centro. Como mayores debilidades plantean la escasez de bibliografía y la poca sistematicidad en la asesoría sobre el tema y, por tanto, la falta de preparación.

Los maestros sugieren que la preparación metodológica se realice con mayor intención sobre los elementos relacionados con la comprensión de textos escritos, el análisis de materiales docentes que orienten cómo atender y potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se impartan seminarios y postgrados relacionados con el tema y también que se potencie por vía investigativa el tratamiento a la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental.

En resumen, los resultados de estos aspectos hacen que la dimensión cognitiva se evalúe de regular, porque se evidencia el poco conocimiento sobre la definición de comprensión de textos y sus niveles, los cuales en algunos casos solo los mencionan y en otros no los conocen, desconocen las estrategias para la lectura, mencionan los recursos didácticos que utilizan, algunos maestros solo conocen solo

los textos que se trabajan en el grado. El indicador que mejor logrado está es el relacionado con los componentes didácticos, al respecto existe conocimiento por parte de los maestros.

Entrevista a metodólogos y directivos (Anexo 6)

Se realiza con el objetivo de constatar la preparación que reciben los maestros para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos. A partir de las valoraciones de los directivos en cuanto a la preparación de los docentes se pudo constatar que, desde el punto de vista procedimental, existen dificultades.

Con respecto a la preparación que tienen los maestros para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos todos los directivos (100%) coincidieron en destacar que es bajo, tres directivos (37.5%) justifican que aún los maestros no son capaces de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de lo que realmente debe aprender el escolar con retraso mental a partir del fin y los objetivos de la especialidad, o sea, no intencionan desde el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos la preparación para la vida cotidiana y adulta independiente.

No tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los escolares; dos directivos (25%) agregan que se centran más en las dificultades que tienen los escolares en el acto de leer que en la comprensión de lo que leen, situación que se observa desde el objetivo de la clase, no orientan variadas actividades en correspondencia con los niveles de la comprensión; los tres directivos restantes (37.5%), explican que también está fallando la autopreparación de los maestros debido a que la mayoría no emplea otros recursos, textos, estrategias para que los escolares logren comprender.

Las clases que planifican son frontales y en muchos de los casos no se propicia el intercambio; por tanto, son monótonas y los escolares no prestan la debida atención por falta de interés hacia el tema a tratar.

La dimensión cognitiva se valora de regular considerando las opiniones de los directivos con respecto a las actividades que realizan desde el punto de vista metodológico y los temas que en ellas se trabajan. Todos (100%) mencionan las reuniones metodológicas, talleres, clases abiertas, ayuda metodológica. Dos directivos (25%) destacan el desarrollo de temas por parte de metodólogos municipales y provinciales.

Relacionado con los elementos de la comprensión de textos que se trabajan en las preparaciones metodológicas, dos directivos (25%) plantean que tienen en cuenta los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; los seis restantes (75%) comunican que también se trabaja, pero con menos sistematicidad, lo relacionado con los niveles de la comprensión de textos y la utilización de las tipologías textuales para que los escolares se motiven.

Todos refieren que la bibliografía que utilizan para la preparación de los maestros son las Orientaciones Metodológicas de los diferentes grados, las Guías de Apoyo de Lengua Española y el libro “Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales”.

Se puede concluir a partir del criterio de los directivos que los maestros no se encuentran lo suficientemente preparados para conducir, orientar, apoyar, estimular el aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Observación de clases (Anexos 7 y 8)

Se realizó la observación de 30 clases de Lengua Española con el objetivo de constatar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

En relación con la motivación de la clase se observa que todos los maestros (100%) realizan actividades para despertar el interés hacia la lectura, sin embargo ese objetivo no se cumplió en el 60% de las clases observadas puesto que ni las actividades ni el texto a analizar satisfacían sus expectativas. Por tanto, este aspecto fue evaluado de regular.

La exploración de los conocimientos previos de los escolares sobre los temas que fueron objeto de análisis, en el 60% de las clases, se evaluó de mal, porque no ofrecieron elementos acerca del tema a abordar, lo que significa que no se tienen en cuenta sus vivencias.

Se evalúa de regular en todas (100%) las clases la correspondencia entre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es importante señalar que en ellas el objetivo está formulado en función de la lectura y no de la comprensión; en 21 de las clases (70%) se prioriza desde el objetivo el nivel reproductivo, lo cual constituye una barrera para el logro de la comprensión de significados con vistas a la transferencia del aprendizaje hacia otros contextos o situaciones comunicativas.

En el 100% de las clases la forma organizativa que predomina es la clase frontal, en la cual los escolares reciben atención diferenciada por parte de los maestros. Por tanto, el tipo de mediación que se establece es la social, pero solo entre maestro-escolar. No se propicia la colaboración entre los escolares en el trabajo grupal.

Los recursos didácticos que se utilizan en el 65% de las clases son: sistema de preguntas y respuestas, responder a cuestionarios y completamientos de frases; la realización de dibujos se hizo evidente en el 20% de las clases y solo en el 10% se constató el trabajo con los medios audiovisuales. Lo anterior demuestra que existe una insuficiente utilización de recursos didácticos novedosos que motiven a los escolares y faciliten la comprensión del texto leído. Este indicador se valora como regular.

En 25 de las clases observadas (83%) se comprueba que los escolares presentan dificultades en la lectura oral que se caracterizan por la sustitución y omisión de sonidos, lentitud en la lectura, deficiente entonación y expresividad, constantes retrocesos, en algunos casos se observa la lectura silábica, en el resto de las clases (17%) se evidencia un mayor desarrollo de la lectura aunque también existen deficiencias en cuanto a la fluidez y corrección. Las dificultades anteriormente planteadas provocan que la comprensión de textos de los escolares se mantenga en un primer nivel y que solo el 40% de ellos alcance un segundo nivel; por tanto, este indicador se evalúa de mal.

Solo en una de las clases observadas (3%) el maestro orienta el resumen como estrategia para el trabajo con la comprensión del texto escrito, en el resto no se incentiva a los escolares para el empleo de estrategias de aprendizaje que les ayude a comprender el texto escrito; tampoco se evidencia en ninguna de ellas el uso de las estrategias ante, durante y después de la lectura. Este indicador se evalúa de mal.

Existe una tendencia en las clases observadas (100%) al trabajo con textos narrativos (fábulas y narraciones históricas) y poéticos, solo en 6 de ellas (5%) se

pudo observar la utilización del texto coloquial y el publicitario. La comprensión del texto de los escolares en los dos últimos casos fue más efectiva. Se valora este indicador de regular, pues aunque se evidencia la falta de variedad en las tipologías textuales que realmente despierten el interés de los escolares y los prepare para la vida cotidiana, adulta e independiente, se visualiza una intención a logros superiores en este sentido.

Se valora de regular el aspecto relacionado con las tareas de aprendizaje que orienta el maestro para el trabajo con la comprensión de textos escritos, pues en el 70% de las clases observadas se evidencia que no tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los escolares y solo se refieren al primer nivel de la comprensión; en el 30% restante se observa que las tareas de aprendizaje son variadas en cuanto a estilos, y que alcanzan hasta el segundo nivel. Se valora de regular este indicador.

Se diseñan en todas las clases las ayudas pedagógicas para el logro de la comprensión del texto; sin embargo, estas no contribuyen a que los escolares transfieran el aprendizaje hacia otros contextos comunicativos. Estas ayudas generalmente se realizan de forma individual, en el 60% de las clases no se produce el intercambio de ideas. Este indicador se evalúa de regular.

La evaluación de la comprensión de textos en todas las clases se valora de mal pues se realiza de forma oral, una vez que los escolares reproducen las ideas estudiadas, en la mayoría de las clases (70%) se observa que el trabajo correctivo-compensatorio y desarrollador se realiza en función de la corrección de la lectura y no en el desarrollo de habilidades sociales que les permitan a los escolares establecer una vida plena y feliz.

Solo en el 30% de las clases se observa la motivación y satisfacción tanto de maestros y escolares con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos. Aspecto que se valora de mal.

Los resultados de la observación de clases demuestran que existen dificultades en las dimensiones afectivo-motivacional y procedimental del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

Se evidencian limitaciones de los maestros para la adecuación de la respuesta pedagógica en cuanto al empleo de recursos didácticos novedosos, que en relación con los componentes del proceso, faciliten la comprensión de significados por parte de los escolares, y muy ligado a ello, está la insuficiente elaboración de tareas de aprendizaje variadas y atractivas mediante las cuales el escolar transite los tres niveles de la comprensión y transfiera el aprendizaje hacia otros contextos mediante el uso de estrategias.

Para la valoración de la fiabilidad y consistencia de los instrumentos aplicados se realizó la **triangulación** (Anexo 9) de los métodos que tributan a la recolección de los datos y de igual forma con las diferentes fuentes, esto condujo a la obtención de resultados más cercanos a la realidad de las tres dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de los escolares con retraso mental.

A través de la triangulación metodológica se constata que todos los indicadores de las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental, como mínimo, están

presentes en dos de los métodos seleccionados para su diagnóstico, lo que se puede apreciar desde una visión horizontal (Anexo 9).

De la valoración final del análisis realizado se constata que la dimensión cognitiva y la afectivo-motivacional fueron evaluadas de regular, mientras que la dimensión procedimental fue evaluada de mal (Gráfico 2). En sentido general, se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental de regular. Se determinan como indicadores con mayores dificultades los relacionados con la dimensión procedimental.

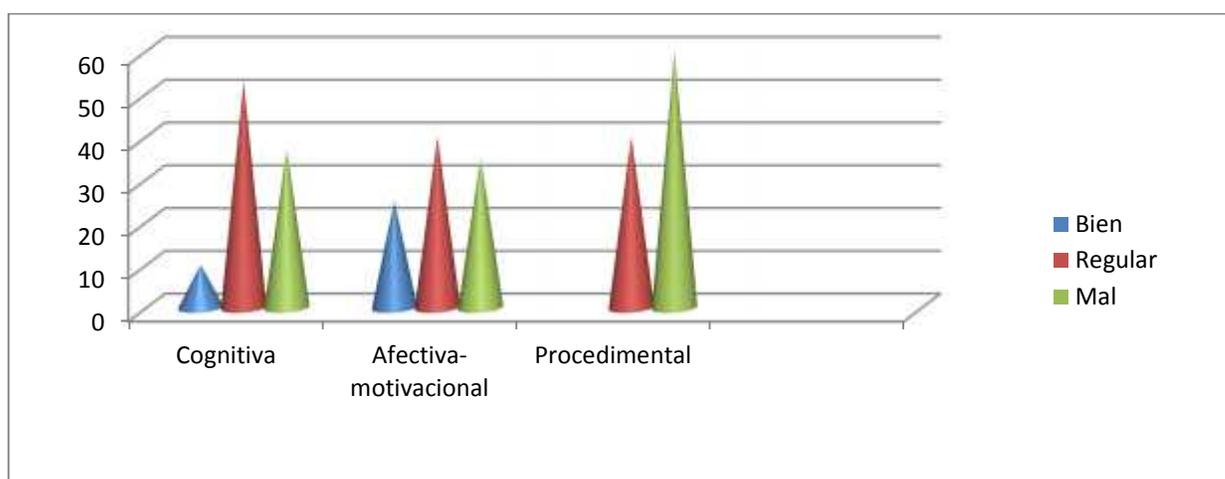


Gráfico 2: Comportamiento de las dimensiones de la variable proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental (Quintana, 2014)

Con respecto a las **potencialidades** se constató que los maestros muestran interés por aprender más acerca de los elementos teóricos y metodológicos relacionados con la comprensión de textos escritos, tienen conocimientos acerca de los componentes didácticos y su relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; por otra parte, los escolares son capaces de llegar al primer nivel de la comprensión del

texto; así como que tienen motivación para la lectura de textos narrativos, cuentos, historietas y avisos

En cuanto a las **dificultades** que se revelaron en el diagnóstico, se destacan: la falta de preparación teórica y metodológica de los maestros por la escasez de bibliografía relacionada con la comprensión de textos escritos, incorrecta concepción de los objetivos en la clase, pues están concebidos para el desarrollo de la lectura y no para comprender el texto, carencias en la utilización de métodos productivos y procedimientos desarrolladores, insuficiente utilización de recursos didácticos, inadecuado empleo de medios de enseñanza, de formas organizativas que no favorecen el protagonismo de los escolares en la construcción de su propio aprendizaje así como insuficiente utilización de diferentes tipos de textos que respondan a la preparación para la vida social de los escolares.

Los escolares tienen dificultades para acceder a niveles superiores de comprensión, tienen poco desarrolladas las habilidades comunicativas que les permitan expresarse tanto de forma oral como escrita, sobre lo que piensan; existe en ellos insuficiente desarrollo de habilidades sociales. En cuanto a la comprensión de diferentes tipos de textos (argumentativos, explicativos, icónicos, expositivos), las dificultades se expresan en la identificación y explicación de la idea central del texto así como de su mensaje, en la elaboración de preguntas relacionadas con el texto, caracterización de los personajes principales y secundarios en cuanto a su conducta. Les resulta difícil emitir un juicio crítico al respecto. No logran transferir totalmente el aprendizaje hacia otros contextos comunicativos.

Estos resultados conducen a la necesidad de buscar las rutas que propicien el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de

textos escritos como una de las vías para el desarrollo de habilidades sociales en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental. Surge entonces como una posible solución al logro de tales empeños, la concepción didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

2.2 Estructuración de la concepción didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental

La concepción didáctica como resultado científico ha sido abordada por diferentes autores; en Cuba, Silvestre (2002); Guerra (2006); Cobas (2008); Valle (2010), han ofrecido definiciones diversas.

Silvestre (2002, pág.45) plantea que la concepción didáctica desarrolladora "...es concebir y dirigir un proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que se logre la integralidad del proceso expresada en que instruya, desarrolle y eduque al escolar".

Según Guerra (2006, pág.11), una concepción didáctica es el "Sistema de ideas rectoras, requisitos y/o exigencias didácticas fundamentado científicamente en el que se tienen en cuenta las categorías de la didáctica, que puede ser implementada metodológicamente a través de estrategias, procedimientos, alternativas y actividades de enseñanza-aprendizaje de diferente alcance. Puede transitar desde lo más general, es decir un nivel, tipo de enseñanza, disciplina, asignatura hasta lo más particular centrado en un grado, contenido específico para determinado tipo de escolar".

Cobas (2008, pág. 87) define la concepción didáctica a partir de la diversidad escolar como: "Un conjunto de ideas, opiniones y juicios acerca de la organización,

desarrollo, control y transformación en la práctica, del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la asignatura Lengua Española, en el aspecto referido a la construcción (de textos escritos) tomando en cuenta la utilización de las preferencias sensoriales de todos los escolares, como parte del diagnóstico integral”.

Valle (2010, pág. 51) la define como “Un conjunto de objetivos, conceptos esenciales o categorías de partida, principios que la sustentan, así como una caracterización del objeto de investigación, haciendo énfasis y explicitando aquellos aspectos trascendentes que sufren cambios, al asumir un punto de vista para analizar el objeto o fenómeno en estudio”.

Las posiciones anteriormente descritas coinciden en revelar el carácter sistémico de los componentes que integran la concepción didáctica (objetivos, ideas rectoras, principios, y categorías fundamentales) en la cual es importante la caracterización del objeto de estudio y su transformación; el tratamiento a las categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene un lugar esencial.

En esta investigación, se elabora una concepción didáctica definida como: el sistema de principios, ideas rectoras y criterios fundamentados científicamente que conducen a la utilización de procedimientos metodológicos. Puede transitar desde lo más general, es decir un nivel, tipo de enseñanza, disciplina, asignatura hasta lo más particular centrado en un grado, contenido específico y ser implementada a través de estrategias, procedimientos, alternativas y actividades de enseñanza-aprendizaje de diferente alcance. (Anexo 10)

La concepción didáctica que se presenta tiene como **objetivo** perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la

asignatura Lengua Española, en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

La propuesta tiene sus **fundamentos generales** en ciencias como la Filosofía, Sociología, Biología, Psicología, Lingüística, Pedagogía y Didáctica (general y particular de la Lengua Española), los cuales constituyen el sustento teórico y metodológico de la concepción didáctica que se propone.

Desde el punto de vista *filosófico* se asume la filosofía dialéctico-materialista aplicada a la comprensión de la formación y desarrollo de la personalidad de los escolares con retraso mental, a través de la actividad cognoscitiva, práctica-vivencial, valorativa y comunicativa; así como los postulados generales de la filosofía de la educación que parten de un enfoque optimista sobre las posibilidades de desarrollo de las habilidades de interacción social de estos escolares mediatizado por recursos y apoyos necesarios.

Se reconoce que los escolares con retraso mental poseen capacidades para educarse mediante las diferentes interconexiones e interdependencia de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente en el de la comprensión de textos escritos, habilidad necesaria en la formación y desarrollo del escolar y de la cultura en su interrelación dialéctica; que pueda explicar el mundo natural y social con el fin de prepararse para la vida cotidiana, adulta e independiente.

Se revela la relación dialéctica entre la cognición, la sociedad y la cultura, que necesitan del lenguaje, el discurso y de la comunicación (Van Dijk, 2000), de ahí que la descripción, el análisis y la explicación deben transitar por esta tríada y descubrir

las relaciones que existen entre ellos, lo cual constituye uno de los sustentos teóricos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Los fundamentos *biológicos* se revelan en el papel rector del sistema nervioso central; su estructura y dinámica funcional, que permite comprender las características de la actividad cognoscitiva y el funcionamiento intelectual de los escolares con retraso mental, reconocer la importancia de la corrección y compensación, a partir de la indudable plasticidad del cerebro y las posibilidades compensatorias de este, en el desarrollo de los procesos psíquicos, el aprendizaje y la interacción social.

Los fundamentos *sociológicos* de la concepción didáctica se sustentan en el enfoque no clasista de la Educación en Cuba, específicamente de la Educación Especial, en la que un papel primordial, lo desempeña el proceso de socialización de los escolares con retraso mental, con una visión positiva en las múltiples relaciones macrosociales (económicas, culturales, familiares, comunitarias, entre otras) que ocurren en el proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado y significativo de la comprensión de textos escritos, en su contribución a la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente y la integración socio-laboral.

El sustento *psicológico* está en los postulados del enfoque histórico-cultural del desarrollo humano de L.S Vigotsky y sus seguidores, en definiciones importantes, en su esencia humanista para potenciar el desarrollo de los escolares con retraso mental, entre ellos: la enseñanza guía y conduce el desarrollo, la relación entre lo biológico y lo social, la ley genética fundamental del desarrollo, la ley de la mediación de los procesos psíquicos, el rol de las vivencias en el desarrollo psíquico, la

situación social del desarrollo, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como sustento *pedagógico* se reconoce que los procesos de educación, aprendizaje y desarrollo conforman una unidad dialéctica: la educación es un proceso social complejo e histórico concreto en el que tiene lugar la transmisión y apropiación de la herencia cultural acumulada por el ser humano, el aprendizaje es el mecanismo a través del cual el escolar con retraso mental se apropia de los contenidos y las formas de la cultura en la interrelación con los “otros”; a partir de su adquisición se produce el desarrollo, capaz de conducirlo más allá de los niveles alcanzados en un momento de su vida, superando las metas ya logradas.

Se tiene en cuenta el carácter complejo de las interacciones que se establecen entre la actividad del maestro y la del escolar, de manera que en la dirección del proceso se resalta la vinculación de la teoría con la práctica, del contenido con la vida social y se aprovechan las potencialidades educativas de la Lengua Española.

Los fundamentos *jurídicos* de esta concepción están en el derecho que tienen los escolares con retraso mental a educarse en igualdad de oportunidades en cualquier institución educativa a lo largo de la vida, avalada por la Constitución de la República, el Código de la Niñez y la Juventud, el código de familia, las convenciones y declaraciones que le sirven de base, con el objetivo de la plena inclusión social.

Desde el punto de vista *didáctico* se parte del proceso de enseñanza-aprendizaje que instruye, eduque y desarrolle sobre la base de un diagnóstico del nivel de logros y potencialidades en el desarrollo intelectual y afectivo, que se estructure hacia la búsqueda activa del conocimiento por el escolar, la motivación y la necesidad de

aprender, el desarrollo del pensamiento lógico y la creatividad, la interactividad y la comunicación entre los escolares, la atención a las necesidades educativas especiales y el vínculo del contenido del aprendizaje con la práctica social.

Se asume un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los escolares con necesidades educativas especiales, en particular de los escolares con retraso mental, dirigido no solo al desarrollo de capacidades en el orden cognitivo, sino a la activación de las vivencias, generadora de actitudes y satisfacciones para la comprensión de sí mismo, de los otros, del mundo y de los hechos que lo rodean; es decir, un aprendizaje que favorezca los “pilares del aprendizaje del siglo XXI”, que integre el aprender a ser, a conocer, a hacer, a convivir y a emprender.

De la didáctica de la Lengua Española, se asume el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura, porque posibilita concebir la enseñanza de la lengua basada en la concepción marxista-leninista del mundo, el enfoque histórico-cultural, la lingüística del habla y el aprendizaje desarrollador, enriquecida con los antecedentes de las tradiciones pedagógicas cubanas.

Este enfoque fundamenta las dos funciones principales del lenguaje: semiótica y noética, las categorías y principios esenciales, la integración de la cognición, el discurso y la interacción social en la comprensión, análisis y construcción de textos como componentes funcionales de la clase, así como las relaciones multidisciplinares, que propician una mayor significatividad en el aprendizaje de los escolares con retraso mental.

La concepción didáctica que se presenta asume el texto, categoría principal del enfoque y sus principios teóricos y metodológicos, con lo cual se favorece el aprendizaje activo del idioma, el desarrollo de la comunicación escrita, del

pensamiento, el establecimiento de relaciones interdisciplinarias y la preparación a los escolares para situaciones sociales de comunicación.

Se sustenta la concepción en la semiótica, como ciencia que estudia los signos, porque en el proceso de comprensión se abordan diversos tipos de textos en los cuales se manifiestan los múltiples signos de la cultura, tales como avisos, notas, instrucciones, cartas, y otros, que adquieren sentido y significados para los escolares con retraso mental en sus relaciones con los demás.

Se asumen los **principios** teóricos del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de lengua y la literatura (Roméu, 2007), contextualizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental.

- La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalógico y sociocultural del individuo.

Se revela la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de la personalidad del escolar con retraso mental en el proceso de comprensión de significados, desde las relaciones o interacciones que se establecen: maestro-escolar, escolar-escolar y escolar-grupo, con el fin de construir los significados que emanan del análisis del texto y transferirlos de manera crítica y creadora hacia otros contextos socioculturales.

- La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad.

El texto como categoría fundamental y las relaciones cognitivas, afectivas y socioculturales que posibiliten al escolar con retraso mental la comprensión de lo leído teniendo en cuenta los múltiples contextos de interacción social en función de la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente.

- El carácter contextualizado del estudio del lenguaje.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental supone tener en cuenta la relación lógica que se establece entre el texto y los diferentes contextos con el objetivo de atender los usos verbales que utilizan los escolares y establecer patrones correctos de actuación y comunicación en la actividad social.

- El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social

En el proceso de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental no solo se debe tener en cuenta la individualidad, sino también el pensar y hacer colectivo. Las situaciones comunicativas que se crean deben propiciar relaciones de colaboración grupal, socialización de ideas, puntos de vista, valoraciones; en que se concrete la interacción entre lo grupal y lo individual, en que lo segundo contribuya a la producción colectiva de significados que se traduzcan o relacionen con la formación de valores y patrones de conducta adecuados.

- Carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo del estudio del lenguaje.

La lengua constituye un macroeje en el currículo de los escolares con retraso mental por su naturaleza interdisciplinaria y la comprensión de significados, es fundamental para el aprendizaje de todas las asignaturas, se hace imprescindible y necesario que en este proceso, se aborden contenidos de todas las áreas del saber que inciden directamente en el desarrollo integral de la personalidad de los escolares y en la preparación para la vida adulta e independiente.

En esta tesis se toman como referentes las **ideas rectoras** planteadas por Guerra(2006), para un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de los escolares con necesidades educativas especiales, las cuales tienen estrecha relación con los principios y el fin de la Pedagogía Especial en Cuba y constituyen una guía orientadora para perfeccionar la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental:

- Una enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos que asuma el trabajo correctivo-compensatorio y desarrollador de los escolares con retraso mental atendiendo al desarrollo de las potencialidades en lo intelectual, afectivo y actitudinal, para el enriquecimiento gradual de su sistema de conocimientos y habilidades, experiencias vivenciales y relaciones con el mundo.
- Una enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos que permita el ajuste de las categorías didácticas de acuerdo con las necesidades del desarrollo de los escolares con retraso mental, mediado por el empleo de recursos didácticos, la utilización de las ayudas pedagógicas y las múltiples interacciones con otros sujetos en diferentes contextos en la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo.
- Una enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en diferentes tipologías que favorezca a los escolares con retraso mental entender, de forma consciente, el mundo y la cultura, en estrecha relación con la vida cotidiana para la plena inclusión social a partir de las particularidades de la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo.
- Una enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos que propicie la formación básica de los escolares con retraso mental, provoque en ellos formas de

actuación social que les permitan ser personas de su tiempo y de su espacio histórico en la medida que los estimule, anime, destaque sus progresos y enseñe hasta de sus errores.

En la concepción didáctica se expresan los criterios en torno a la actuación de los maestros y escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de los escolares con retraso mental.

El **escolar** con retraso mental del tercer ciclo, es un adolescente con características especiales en su desarrollo que, a pesar de las dificultades que posee, es capaz de acceder al conocimiento del mundo y su cultura a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desarrollador que le permita una preparación básica para la vida, al asumir el protagonismo de su propio aprendizaje.

El **maestro** que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, como mediador, diseña y ofrece diversas ayudas pedagógicas, emplea recursos didácticos, diversos materiales y estrategias para satisfacer las necesidades de desarrollo de los escolares; además se desempeña como orientador-coordinador de las actividades para la comprensión de significados, elabora y emplea recursos para la evaluación.

Para implementar la concepción didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se elaboró una **alternativa didáctico-metodológica** que incluye: reajustes de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceder metodológico y el folleto de tareas de aprendizaje para la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental .

El reajuste de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en la educación de escolares con retaso mental del tercer ciclo, contiene propuestas en cada categoría dirigidas al desarrollo de la comprensión de significados y su transferencia, tomando como sustento el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

El **objetivo**: Es la categoría rectora del proceso de enseñanza-aprendizaje, determina al resto de los componentes, en su función orientadora y valorativa, constituye una aspiración, un propósito, una meta a alcanzar por cada escolar.

Los objetivos formativos integran lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, se comparte que: “en su estructura interna deben expresar los conocimientos, las habilidades, las acciones valorativas y las condiciones en que habrá de transitar por los niveles de asimilación, desde los más simples hasta los de mayor exigencia y complejidad, los que se logran con ayuda y los que puede alcanzar de forma independiente” (Colomé, 2012)

Los objetivos responden al qué, cómo y para qué van a leer. Para la comprensión de textos escritos el objetivo revela una intención social que puede quedar reflejada en el para qué a partir del empleo de determinados procedimientos para cumplir el fin propuesto, al respecto se concuerda con la afirmación de Guerra: “Los objetivos se deben concebir de manera que ayuden al escolar con retraso mental a comprender que el mundo social no es un mundo estático, sino que las sociedades son producto de lo que hacemos los seres humanos, que formamos parte del mundo y podemos transformarlo”. (Guerra, 2006, pág. 37) Al respecto, se destaca el valor motivacional, cognoscitivo y regulador de la orientación hacia el objetivo, porque su cumplimiento impulsa a los resultados del aprendizaje.

Los *objetivos* que se declaran para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental van encaminados al desarrollo de las habilidades: explicar, ordenar, identificar, caracterizar, valorar, describir, interpretar, relacionar, entre otros. Se proponen los objetivos a partir de las concepciones que se defienden. (Anexo 11)

El **contenido**: Se reconoce que “es aquella parte de la cultura que debe ser objeto de apropiación por parte de los escolares para alcanzar los objetivos propuestos” (Addine, 1998, pág. 43); lo que implica que “se estructura en sistema de conocimientos, habilidades, valores y rasgos de la actividad creadora, el maestro debe utilizar la lectura no solo para que el escolar reciba conocimientos sino para formar valores morales” (Ruiz, 2005, pág. 48). En el caso particular de los escolares con retraso mental, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, conduce a la adquisición de modos adecuados de comportamiento, habilidades para la autorregulación de su conducta en los diferentes contextos.

Los contenidos deben corresponderse con las características psicopedagógicas de los escolares y las particularidades del entorno social donde se desarrollan, los objetivos que se proponen en el ciclo por el cual transitan y las habilidades que deben desarrollar los escolares para su egreso de la institución.

Es importante la selección de los textos atendiendo a los diferentes criterios de clasificación (según el código, la forma elocutiva, la función del lenguaje y el estilo comunicativo), así como los contenidos relacionados con el qué se dice, cómo se dice y con qué intención y finalidad se dice. Al asumir una clasificación se ha de optar por una “(...) que tenga en cuenta diversos criterios, que los combine, a fin de lograr los propósitos para los cuales se trabaja: el desarrollo de habilidades lectoras,

de comprensión y producción de significados, de construcción de textos escritos” (Montaño, J. R. 2010, p 34).

En este sentido, se incluyen textos escritos dialogados, descriptivos y argumentativos, informativos y expresivos, así como coloquiales, publicistas (periodísticos, anuncios, carteles) y oficiales (jurídicos y administrativos), e icónicos, por ser los tipos de textos con que más frecuencia interactúan los escolares dentro y fuera de la institución escolar.

El trabajo para la comprensión de los significados de los cuales es portador el texto: literal o explícito, intencional o implícito y complementario o cultural; con el vocabulario, en particular las relaciones de sinonimia, antonimia, formación de familia de palabras y de nuevas palabras, así como el trabajo con el diccionario y el desarrollo de habilidades para buscar el significado de los vocablos desconocidos mediante inferencias por el contexto, deben formar parte del contenido de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental del tercer ciclo. Además, resulta significativo el trabajo con la ortografía, la ortología y las nociones gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, tiempos verbales, adverbios).

Los **métodos**: Constituyen una categoría fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje porque proporciona el cómo el maestro enseña y los escolares logran la asimilación de los conocimientos y la formación de habilidades a través de la realización de diferentes procedimientos, contribuyendo a alcanzar los objetivos. “La correcta selección de los mismos propicia un aprendizaje productivo, motivado y afectivo que estimula a los escolares a incorporarse a su propio aprendizaje, pues este componente posibilita la bilateralidad del proceso” (Ruiz, 2005). Todo método tiene como base un contenido determinado, es decir, un objeto, un proceso, un

concepto, una teoría que se determinan por la lógica y la estructura propia de ese objeto o contenido.

El empleo de diferentes métodos, procedimientos y recursos didácticos potencia la interacción de los escolares con el texto, lo que propicia la activación de las vivencias en el tránsito de un nivel a otro y que conduzca a una relación afectiva con el contenido que se lee.

Se comparten las posiciones que destacan que el método fundamental para el trabajo con la comprensión de textos es el de lectura explicativa o trabajo con el texto. “Este se caracteriza por utilizar como fuente de conocimiento un material visual (texto) y el alumno penetra en su contenido con el apoyo de acciones y operaciones dirigidas a lograr su comprensión y apropiarse de nuevos conocimientos y procedimientos” (Colomé, 2012).

En esta tesis se reafirma el trabajo con el texto como método fundamental y se toman como procedimientos la lectura en silencio, selectiva, comentada y dialogada, dadas las características de los escolares con retraso mental en el tercer ciclo. Se incorpora además, los recursos didácticos como el lenguaje facilitado y la dramatización, que facilitan la mediación para la objetividad y representatividad de estos escolares.

El medio de enseñanza: Es el soporte material del método, y posibilita el logro de los objetivos planteados. En su carácter integrador, debe proporcionar la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador pues no solo influye en la asimilación de los conocimientos y el desarrollo de hábitos y habilidades, sino que estimula la formación de convicciones políticas, ideológicas, morales y normas de conducta.

Los medios que se empleen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental deben contribuir a reflejar de forma objetiva la realidad, de ahí el uso de materiales audiovisuales y objetos reales, que, vinculados a la excursión favorece la objetividad y representatividad al poner al escolar en contacto directo con el entorno.

Se reafirma como un importante medio el Libro de Texto de los escolares, cuyo componente esencial lo constituyen los diferentes tipos de textos, con características en función de las particularidades del desarrollo de los escolares con retraso mental. El empleo de mapas y maquetas, como recursos didácticos para la comprensión de textos de temas históricos, naturales o sociales, contribuyen el logro de los objetivos propuestos.

Las **formas de organización:** Constituye la organización que adopta el proceso de enseñanza- aprendizaje en cuanto a las relaciones que se establecen entre maestro- alumno, alumno- alumno y alumno- grupo, durante la cual se desarrolla el resto de los componentes y se le denomina organización espacial del proceso. “En las formas de organización se materializan las partes características y relaciones del proceso de enseñanza- aprendizaje” (Castellanos, 2002).

Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental, consideradas en esta investigación, son: la frontal, individual y la colectiva.

La frontal se emplea para ejecutar la función orientadora del proceso y que los escolares socialicen sus puntos de vista y criterios; la individual posibilita la atención diferenciada en cada caso al brindar los niveles de ayuda necesarios.

La colectiva permite potenciar de forma activa la búsqueda y construcción del conocimiento por parte de los escolares en interacción colectiva, “donde fluya la comunicación y socialización de los conocimientos, así como de los procesos educativos que transcurren a la par de estos, como condición esencial para trabajar la zona de desarrollo potencial de los escolares pues es en esta donde se da la relación entre enseñanza-aprendizaje y desarrollo bajo una perspectiva desarrolladora”⁴.

Se sustenta en esta tesis que el aprendizaje cooperativo constituye un recurso didáctico como forma de organización en el tercer ciclo, porque al organizar la clase en grupos heterogéneos y homogéneos, emplear técnicas de participación, planificar la tutoría entre iguales, y otras formas del trabajo colaborativo y cooperativo, contribuye a que la comprensión de significados y su transferencia por los escolares con retraso mental desde la Lengua Española, se produzca de manera cooperada.

La evaluación: Se asume en relación directa con los objetivos, los cuales indican los propósitos y metas a alcanzar y que constituyen el punto de partida al elaborar los instrumentos para dicha evaluación.

En el proceso evaluativo de la comprensión de textos escritos lo importante es comprobar el nivel de asimilación consciente de los conocimientos así como de las habilidades que le permiten aplicarlos en situaciones semejantes y en nuevas situaciones. Juega un papel fundamental el diagnóstico de cada escolar, donde el docente conozca con exactitud hasta dónde conoce cada alumno, dónde comienzan las dificultades para poder planificar y organizar el trabajo hacia el alcance de niveles superiores de desarrollo.

La evaluación de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental desde la asignatura Lengua Española, parte de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, con carácter continuo, integrador, incluye qué aprende el escolar (objetivos del grado y del ciclo), cómo lo aprende (estilos de aprendizaje, recursos didácticos, estrategias de aprendizaje), en qué medida le resultan útiles los textos presentados (significación y sentido), en qué actividades aprende mejor y cómo avanza con respecto a sí mismo (autovaloración).

Se recomienda que las actividades de control parcial, relacionadas con la comprensión de textos escritos, se realicen tanto de forma oral como escrita teniendo en cuenta aquellos contenidos básicos que se vinculen directamente con la vida diaria del escolar. Esta evaluación debe considerar los logros alcanzados por el escolar en función de su preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente.

El proceder metodológico para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en la asignatura Lengua Española se concreta en el empleo de los recursos didácticos (el aprendizaje cooperativo, el lenguaje facilitado, la conversación dialogada, la dramatización) y los momentos para el desarrollo de la comprensión de significados, sustentado en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura, atendiendo a las particularidades de los escolares con retraso mental en el tercer ciclo.

El empleo del *aprendizaje cooperativo* como recurso didáctico parte de caracterizar los estilos de aprendizaje de los escolares en relación con sus preferencias por los agrupamientos (dúos, tríos, pequeños grupos) y de seleccionar las características de los equipos de trabajo cooperativo:

- ✓ Formación de dúos o tríos para resolver ejercicios comunes de comprensión de textos escritos.
- ✓ Formación de equipos de trabajo cooperativo o grupo de clase heterogéneos, para la solución de las tareas docentes (dado por la diversidad de escolares en cuanto a niveles cognitivos, desarrollo social y conductual, sexo, características culturales, étnicas, lingüísticas y status socioeconómico).
- ✓ Formación de equipos de trabajo cooperativo o grupo clase homogéneos para la solución de las tareas docentes (grupos homogéneos más o menos pequeños, basado en intereses comunes, para el aprendizaje de habilidades específicas en una materia determinada).

En la tutoría entre iguales como forma de organización se emplean diferentes variantes: un escolar considerado experto revisa la tarea de los otros; escolares con el mismo nivel de experiencia trabajan juntos para resolver la tarea, con técnicas participativas en la solución de los ejercicios, como: rompecabezas, la liga del saber, entre otros; todo ello propicia el análisis conjunto del grupo en la valoración de los resultados de la tarea; se emplean formas colectivas de análisis de los resultados por el grupo (actividades por parejas, intercambio de libretas) y analizar de forma sistemática los logros que alcanzan los escolares en las tareas de aprendizaje.

El empleo del *lenguaje facilitado* como recurso didáctico en esta tesis, se considera a partir de definir la finalidad de la lectura del texto; implicar al escolar en el por qué y el para qué va a leer atendiendo a sus características individuales, la preparación para la vida social, así como el conocimiento previo del contenido texto y sus motivaciones; establecer relaciones entre el contenido del texto y las vivencias que

posee, realizar una lectura inteligente del texto (percepción primaria de la obra, los hechos fundamentales que se plantean en el contenido).

La adaptación de textos puede realizarse teniendo en cuenta la estructura de oraciones y párrafos, las escenas dialogadas que permitan a los escolares valorar las conductas positivas y negativas ante las cuales tengan que asumir una actitud o decisión correctas; elaborar el borrador del texto; se establecen principios de clasificación, ordenamiento, relación y significado; constatar si existe comprensión del texto elaborado; reelaborar el texto y si fuera necesario realizar una nueva constatación antes de dar por concluida la elaboración.

El empleo del lenguaje facilitado puede realizarse a partir de dos variantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos: una, aplicado al texto objeto de análisis, la realiza el maestro en el momento de planificación de la clase, y otra, relacionada con el aprendizaje de la técnica por parte de los escolares, esta se desarrolla dentro de la propia clase.

La primera puede emplearse en las semanas iniciales del curso escolar para armonizar el desarrollo de habilidades en la comprensión de significados, el maestro presenta el texto en lenguaje facilitado y se procede a su comprensión a partir de las actividades planificadas y luego pasa a la segunda en la que se presenta un texto en su forma original y es el escolar quien con la guía del maestro va haciendo asequible sus significados, lo que tiene gran relevancia para el desarrollo de habilidades para la inclusión social.

El desarrollo de habilidades en el empleo del lenguaje facilitado en los escolares con retraso mental que cursan el tercer ciclo conduce a que el maestro emplee los textos adaptados para la atención diferenciada a los escolares que aún lo requieran,

teniendo en cuenta la variabilidad en su desarrollo, o sea, que mientras unos trabajan con el texto adaptado, otros analizan el mismo texto en su forma original, dentro de la misma clase.

Para el empleo de la *conversación dialogada* se sugiere: realizar la lectura dialogada y la dramatización con el objetivo de que los escolares se vean en el centro del problema y sepan establecer los mecanismos o las estrategias para resolverlas; la conversación, como acto verbal por excelencia mediante el cual se expresa el pensamiento propio e interpreta el ajeno. Es la forma básica que permite la interacción entre dos o más personas. Posee dos modalidades: como ejercicio formativo espontáneo y como elaboración de ideas acerca de un tema determinado (conversación heurística). Propiciar el debate y su función radica en intercambiar diferentes puntos de vista para llegar a una conclusión válida.

La conversación puede adoptar dos estilos: el formal y el informal, determinados, principalmente, por el contexto y la situación comunicativa en que se presenta; el empleo del diálogo o la conversación facilita en el escolar con retraso mental el desarrollo de habilidades de interacción social cuando tiene que iniciar, mantener o intervenir en esta, haciendo uso de la comunicación en diversos estilos o códigos.

Para el empleo *de la dramatización* se sugiere la representación teatral de un texto en el que lo más importante es el resultado final, en la representación con fines didácticos que incluya el proceso de preparación. De forma intencional se busca estimular en los escolares elementos propios del lenguaje, en la misma medida en que se posibilita el desarrollo integral de su personalidad; estimular al escolar con retraso mental, para mostrar actitudes positivas relacionadas con la disciplina y la

responsabilidad, respeto y admiración por los iguales, familiares y adultos, así como, formas adecuadas de interacción social independiente.

La selectividad de los textos para escenificar tiene en cuenta el carácter educativo de valores éticos y estéticos importantes para la formación de los escolares. Estos deben estar en correspondencia con la edad y las características psicopedagógicas de los escolares que participan en la dramatización; se deben ajustar sus metas de acuerdo con el nivel de desempeño cognitivo que es capaz de lograr este escolar, así como los niveles de asimilación aplicativo y creativo, lo cual no quiere decir que no se produzca un tránsito, pero es más lento y requiere de más sistematización.

Teniendo en cuenta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua, se proponen **sugerencias metodológicas para el desarrollo de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental**, estructuradas en tres momentos: *orientación y preparación para la lectura; ejecución de la lectura oral y comprobación de la comprensión del texto*, en las cuales se organizan estrategias para la lectura: antes, durante y después.

Orientación y preparación para la lectura: en este momento se activa el conocimiento que poseen los escolares con relación al tema que se va a abordar, para lo cual el maestro realiza diversas actividades, preferentemente orales, para indagar lo que los escolares conocen y que pueden ser de dirigidas a la comprensión de textos de diferentes tipologías: narrativos, argumentativos, descriptivos, expositivos, instructivos, publicitarios, icónicos, entre otros.

Algunas sugerencias son: Se debe iniciar con una conversación sobre una pequeña excursión realizada previamente a la clase, la presentación de materiales

audiovisuales, de objetos reales, observación de láminas, entre otros. Es importante la realización de inferencias léxicas para determinar la idea central del texto, con el fin de comunicar qué, cómo y para qué van a leer, al orientar el objetivo de la clase.

El tratamiento a palabras nuevas que aparecen en el texto, conduce al escolar a su pronunciación correcta, precisar su significado, buscar sinónimos y antónimos, formar familia de palabras, habilidades que constituyen los primeros pasos para la aplicación de la técnica del lenguaje facilitado.

Ejecución de la lectura oral: Es el momento medular de la clase, se realiza la lectura modelo inicial del texto por parte del maestro. Los escolares deben seguir con la vista y se les orienta que marquen visualmente aquellas palabras o frases que pueden resultar incomprensibles o desconocidas para ellos, que se analizarán con el apoyo del diccionario en algunos casos y en otros mediante inferencias a partir del contexto del propio texto. Se recomienda tener en cuenta que las preguntas generales relacionadas con el título, el autor, momento histórico en que ocurre la trama y otros elementos, pueden ser realizadas por los propios escolares.

El siguiente paso es el análisis de cada una de las partes del texto, para ello se deben combinar diversos métodos y procedimientos. Los procedimientos están dirigidos a la lectura en silencio, selectiva, comentada, coral, dialogada, expresiva, dramatizada.

También se considera el empleo de recursos didácticos, por ejemplo el aprendizaje cooperativo encaminado a potenciar la colaboración, el intercambio y la socialización de ideas entre los escolares y el lenguaje facilitado, que facilita a los escolares comprender el texto y sus significados.

Es recomendable que en una clase no se empleen más de tres procedimientos, a fin de evitar la fatiga en los escolares y facilitar el trabajo correctivo-compensatorio. Además, el maestro debe estimular los logros en la lectura, con iniciativas como la emulación de lectura. En cada clase, se considera la integración de los componentes de la asignatura, con énfasis en las nociones gramaticales, la ortografía, las tipologías textuales y la significación de su empleo en otros textos por parte de los escolares.

Para enseñar los textos argumentativos y expositivos, el maestro debe orientar la atención de los escolares a ofrecer las razones que permiten argumentar un criterio o punto de vista con carácter valorativo, atendiendo a lo que está en el texto. En los textos descriptivos cobra valor el trabajo con las parejas de sustantivos y adjetivos durante la ejecución de la lectura, para que los escolares con retraso mental comprendan lo que se dice, con qué finalidad y puedan reelaborar su propio significado a partir de la lectura.

En relación con los textos instructivos, se recomienda que se utilicen aquellos que se relacionen con las actividades que más realizan los escolares, por ejemplo, recetas para elaborar alimentos, algoritmo de un juego, resolver un problema matemático, entre otros. Al dividir en partes este tipo de texto, el maestro enseñar a los escolares a distinguir las partes: preparación, desarrollo y fin.

La comprensión de textos icónicos por parte de los escolares con retraso mental debe dirigirse a reconocer a qué se refieren, para qué les sirven y dónde pueden encontrarlo, por lo que se recomienda una selección en correspondencia con los que tienen una mayor incidencia en su vida: los relacionados con el tránsito, las señalizaciones en las instituciones estatales, entre otros. La comprensión debe

orientarse hacia la identificación de los rasgos relevantes del símbolo que se representa, para eso deberán descomponerlo en partes y atribuirle un significado a cada una y reintegrarlo de nuevo en un proceso superior de pensamiento.

Es importante propiciar la colaboración para activar las vivencias del escolar, con preguntas y el empleo de recursos como láminas, tiras fílmicas, entre otros, que lo conduzca a ofrecer un sentido personal a los significados que lee.

Para la enseñanza de la comprensión de textos como cuentos, fábulas e historietas en el tercer ciclo es recomendable el empleo de revistas como Pionero y Somos Jóvenes, que están acordes a la edad y se relacionan con las problemáticas y preocupaciones de los adolescentes. Lo fundamental es que las actividades (sistema de preguntas y respuestas, software educativo, lectura dialogada, dramatización) que planifique el maestro, propicien la interacción del escolar con el texto, lo que se concreta en su actividad verbal al describir los personajes que intervienen, expresar acuerdos y desacuerdos, así como los argumentos del porqué piensan de esa manera.

Los textos publicitarios (carteles, avisos), constituyen una fuente de información valiosa para los escolares con retraso mental, se sugiere utilizarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera objetiva, en función de los hechos reales que ocurren a diario en la escuela, la comunidad y en los otros contextos de interacción de los escolares; por ejemplo: concursos, actividades culturales deportivas y políticas, programas televisivos, libros, lugares de interés, entre otros. Es importante en la selección del texto se tenga en cuenta las posibilidades para motivar a los escolares, que posean un diseño, colores, tipo de letras, gráficos, fotos, ilustraciones que atraigan la atención hacia su contenido y mensaje.

En la comprensión de un texto publicitario el maestro orientará su actividad hacia qué se dice: el debate sobre los acontecimientos que en él se publican, llamará la atención de los escolares sobre el cómo se dice y que son esenciales para entender su valor e intencionalidad (informativa, comercial o de orientación política).

Las tareas de aprendizaje que se organizan en la clase para la comprensión de textos escritos, deben ser variadas y reflejar los tres niveles de la comprensión, pueden ser orales y/o escritas, en correspondencia con el contexto sociocultural donde se desarrollan los escolares.

Se emplearán diversas formas de organización para la atención a las diferencias individuales, el trabajo con la zona de desarrollo próximo y los niveles de ayuda. Lo importante en este momento es que los escolares comprendan el texto en lo semántico, sintáctico y pragmático y transferir el aprendizaje a nuevas situaciones comunicativas, por ello deben releer las partes tantas veces como sean necesarias, consultar diversas fuentes de información y analizar gráficos, lo que facilita la comprensión de los significados del texto en cuestión.

Comprobación de la comprensión del texto: En este momento se realizará el control de la comprensión de textos mediante tareas de aprendizaje en que los escolares transfieran el mensaje del texto hacia nuevas situaciones comunicativas y contextos. En primer lugar se retoman las principales ideas y mensajes a través de nuevas actividades, se recuerdan los pasajes significativos del texto. Luego, mediante una nueva situación comunicativa, los escolares extrapolan lo aprendido en la realización de esquemas, resúmenes y mapas conceptuales sencillos. Esta última actividad debe conducir a la construcción escrita.

La actividad final de comprensión de un texto argumentativo o expositivo puede ser que los escolares argumenten o expongan las razones (tres o cuatro) del porqué les agradó o no el texto, por citar un ejemplo. En el caso del texto descriptivo, realizarán un retrato escrito de la persona, animal, o acontecimiento más significativo para ellos.

En relación con el texto icónico, realizarán un dibujo u otro tipo de texto en que revelen el sentido personal que posee para ellos.

En cuanto a los textos narrativos se les pedirá una dramatización de algunas de las partes, en la que los escolares muestren su creatividad al expresar nuevas ideas y atribuir otros significados al texto.

La evaluación debe contribuir al desarrollo de la habilidad social expresada desde el objetivo, y que es resultado del proceso de la comprensión. Se recomiendan actividades de indagación sobre algún elemento relacionado con el contenido del texto, ya sea en el hogar, en el barrio, en los museos, u otro contexto, y que se correspondan con el nivel de desarrollo de su personalidad.

La propuesta de un **folleto de tareas de aprendizaje** para la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental del tercer ciclo, (Anexo 12), constituye un elemento de la alternativa didáctico-metodológica que se integra al resultado investigativo de esta tesis. Se estructura en un sistema de tareas de aprendizaje con orientaciones metodológicas al maestro de Lengua Española del tercer ciclo para la comprensión de diversas tipologías textuales.

En el folleto se tienen en cuenta los objetivos, contenidos, los métodos, las formas organizativas, evaluación, medios y recursos didácticos que se proponen para la

comprensión de textos. Se demuestran las diferentes tareas de aprendizaje y el trabajo con los tres niveles de la comprensión de textos.

2.3 Validación teórico-práctica de la concepción didáctica

En el proceso investigativo se determinó una validación teórica a partir del método criterio de expertos y una práctica, que se realizó mediante la implementación de la alternativa didáctico-metodológica en la práctica educativa del tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

Valoración teórica de la concepción didáctica mediante la aplicación del criterio de expertos

El proceso de evaluación teórica de la concepción didáctica se realiza mediante el método criterio de expertos (Anexo 13), para lo cual se selecciona un total de 30 profesionales.

Como criterios de selección se tienen en cuenta los aspectos siguientes:

- Poseer título de la Educación Superior en las especialidades de Educación Especial y Español-Literatura.
- Contar con más de 10 años de experiencia en Educación en el trabajo con escolares con retraso mental.
- Haber realizado investigaciones o tutoría de trabajos científicos estudiantiles o tesis de doctorado y maestría sobre el tema.
- Mostrar disposición para colaborar con la investigación.

El grupo de expertos estuvo integrado por 30 profesionales, de ellos: 10 (33%) profesores de la Facultad de Ciencias Pedagógicas, todos son pedagogos de la Educación Especial, han estado vinculados al estudio de la temática, 12 maestros de

la Educación Especial (40%), tres metodólogos de la Dirección Provincial de Educación (10%) y cinco profesores de Español- Literatura (17%).

Del total de expertos seleccionados, 10 tienen entre 10 y 15 años (33%) de experiencia en el trabajo con estos escolares, 15 tienen entre 15 y 20 años (50%), y cinco cuentan con más de 20 años (17%). Los 30 son licenciados en Educación, de ellos 20 poseen el título académico de Máster en Ciencias de la Educación (67%) y cuatro son doctores en Ciencias Pedagógicas (13%), lo que contribuyó al nivel de profundidad de las valoraciones críticas realizadas, las cuales fueron de gran importancia para el perfeccionamiento de la concepción didáctica y el logro de las precisiones teóricas pertinentes, correspondientes a esa etapa de la investigación. (Anexo 14)

El coeficiente de conocimiento (Kc) de los expertos oscila entre 0,7 y 1. su grado de valoración se calcula para determinar el coeficiente de competencia (K) (Anexo 15), en el que se obtuvo como resultado que, de los 30 expertos, 29 tienen un coeficiente de competencia alto y uno, medio, lo que hace que se utilicen todos los expertos para la consulta sobre los aspectos que se proponen en la concepción didáctica.

A criterio de los expertos se someten cuatro aspectos, sobre los cuales deben expresar su valoración mediante una escala de 5 categorías, además de dos preguntas para presentar sus criterios sobre las bondades, deficiencias e insuficiencias que presenta la concepción didáctica propuesta. (Anexo 16)

El criterio de los expertos permite arribar a conclusiones con respecto al nivel de importancia de los aspectos evaluados. El aspecto referido a las posiciones teóricas es considerado por el 46,6% (14) de los expertos como muy adecuado, por el 43.3% (13) de bastante adecuado y por el 10% (tres), de adecuado. Reconocen la

relevancia de los criterios que se proponen sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y se califica este aspecto con categorías de muy adecuado el 43.3% (13) de los expertos, de bastante adecuado por el 50% (15); mientras que el 6.6 % (dos) lo cataloga como adecuado.

Con relación al grado de relevancia del contenido propuesto para cada uno de los componentes que conforman la alternativa didáctico-metodológica que conforma la concepción didáctica, el 50% de los expertos, (15), emiten sus valoraciones en la categoría de muy adecuado, el 33.3% (10) de bastante adecuado; mientras que el 16.6% de los expertos (cinco) lo declara como adecuado, por el 6,6% (dos).

Al valorar la utilidad de la concepción didáctica, el 53.3% (16) de los expertos considera este aspecto como muy adecuado, 36.6% (11) bastante adecuado y 10% (tres) lo evalúa como adecuado. (Anexo 17)

Las recomendaciones emitidas por los expertos estuvieron relacionadas con:

- Considerar entre los fundamentos teóricos de la concepción didáctica los relacionados con lo biológico por la implicación que tiene en el desarrollo de los escolares con retraso mental.
- Revisar en el esquema los nexos y el orden de jerarquía entre los componentes de la concepción didáctica.
- Hacer más evidente la relevancia del estudio de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental.

La evaluación de la concepción didáctica por los expertos es favorable, permite considerar la concepción didáctica como un resultado con validez científica y factible

de ser aplicado en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental, por tanto desde el punto de vista teórico es válida.

Valoración de los resultados que se alcanzan en la comprensión de textos escritos en escolares con retraso mental a partir de la validación empírica de la concepción didáctica

Para la implementación de la alternativa didáctico-metodológica como vía para la introducción de la concepción didáctica, se seleccionaron maestros y escolares del tercer ciclo de las escuelas objeto de estudio en el curso escolar 2013- 2014.

La exploración en la práctica educativa se desarrolla en dos momentos:

1. Organización y desarrollo de los talleres y encuentros de preparación a los maestros y directivos de la escuela.
2. Implementación de la concepción didáctica el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo y control de su aplicabilidad en la práctica.

Para arribar a resultados se emplean como métodos: la entrevista grupal a los docentes y la observación de clases donde se constata tanto la actividad del maestro como la de los escolares en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El **primer momento** transcurre en los meses de febrero-mayo del año 2013; en el cual se realiza la selección de docentes y escolares que participarán en el estudio.

Participan en la preparación los 16 maestros y 5 directivos del centro.

Se desarrollan 5 talleres metodológicos, para preparar a los docentes en cuanto a al reajuste de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, el proceder metodológico para el desarrollo de la comprensión de textos y la utilización del folleto de tareas de aprendizaje, que constituyen los componentes de la alternativa

didáctico-metodológica. Estos talleres se insertan en el sistema de trabajo metodológico de las escuelas. (Anexo 18)

En el primer taller se da tratamiento a la temática: “La atención educativa a los escolares con retraso mental”. En el transcurso del taller surgen interrogantes y se manifiestan experiencias, lo que propicia el intercambio entre los maestros presentes. Durante el debate se expresan las particularidades que presenta el proceso de enseñanza-aprendizaje en los escolares con retraso mental, que proporciona el conocimiento necesario para percibir la importancia que tiene la comprensión de significados con vistas a la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente.

En el segundo taller se brinda una breve fundamentación teórica acerca de la comprensión de textos escritos, sus niveles, las estrategias para la lectura (antes, durante y después) así como la singularidad de este proceso en los escolares con retraso mental, el cual se sustenta en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Constituye un momento del trabajo metodológico el análisis de materiales, el que permite la profundización en la temática; posteriormente se produce un intercambio sobre su contenido, que culmina con la precisión de posibles acciones que se pueden realizar para el desarrollo de este componente; desde la correcta concepción de las tareas de aprendizaje, el diseño de la ayuda en el trabajo con la zona de desarrollo próximo, cómo llevar a cabo el trabajo correctivo- compensatorio y desarrollador mediante la significación y el sentido; hasta el empleo de las estructuras lingüísticas en este proceso.

Al análisis de los recursos didácticos que pueden emplearse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos y su relación con las categorías didácticas, se dedica el tercer taller. Se suscita un interesante debate en torno a la concepción del término recursos didácticos y se llegan a conclusiones realmente válidas sobre estos. Se analizan también las diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje que pueden utilizar maestros y escolares respectivamente para el logro de la comprensión.

Al lenguaje facilitado y el aprendizaje cooperativo se dedica el cuarto taller en el cual se explica y demuestra mediante un texto el proceder metodológico para su empleo como recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental. Ambos procedimientos propiciaron el debate en torno a cómo estos constituyen elementos novedosos que facilitan la comprensión de significados y el desarrollo de habilidades sociales.

El quinto taller tiene como objetivo analizar el proceder metodológico para el desarrollo de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental y del folleto de tareas de aprendizaje elaborado. Los maestros emiten sus criterios acerca del proceder metodológico que se propone en cuanto a los tres momentos que se establecen y al tratamiento que reciben las estructuras lingüísticas que permite la asimilación de significados para la vida cotidiana, adulta e independiente. También se produce el debate en lo relacionado con el método trabajo con el texto; de cómo se mantiene este método a partir de la propuesta que se realiza, solo que se enriquece o potencia con el empleo de los recursos didácticos.

Las tareas de aprendizaje contenidas en el folleto se debaten y enriquecen por los maestros, los cuales transmiten sus vivencias y aportan ideas valiosas acerca de las posibilidades de desarrollo que ofrecen en tanto responden a los intereses y motivaciones de los escolares con retraso mental.

Para valorar la dinámica de los talleres de preparación a los docentes se tienen en cuenta los aspectos descritos en la guía de entrevista grupal (Anexo 19) con el fin de valorar la viabilidad de la implementación en la práctica de las acciones realizadas en la preparación teórico-metodológica de los docentes para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

En relación con el nivel de preparación que tienen después de participar en los talleres metodológicos todos los docentes implicados afirmaron que se sienten preparados para asumir el trabajo con la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso porque aprendieron sobre el concepto de comprensión de textos, sus niveles, se realizaron demostraciones acerca de cómo organizar el proceso, qué recursos utilizar, qué textos seleccionar en función de la preparación para la vida, cómo diseñar las tareas de aprendizaje para que el escolares llegue a los tres niveles de la comprensión.

En cuanto a los aspectos que son medulares para el trabajo con la comprensión de significados en los escolares con retraso mental, el 60% de los maestros plantea acertadamente, tener en cuenta las vivencias de los escolares para la selección de los textos, con el fin de que estos cobren significación y sentido y los escolares se motiven para leer; el 20% argumenta el papel de la socialización en este proceso; por tanto, es importante la interacción tanto entre maestros y escolares como entre

escolares- escolares. El 10% restante plantea como elemento medular además el empleo de recursos didácticos para facilitar el proceso lector.

El 50% de los maestros plantea que para lograr la correspondencia entre las tareas de aprendizaje y las particularidades de los escolares lo importante es que se tengan en cuenta los estilos de aprendizaje que tienen los escolares, sus preferencias de agrupamiento, el conocimiento del nivel que ha alcanzado y el que puede llegar a alcanzar. El resto de los maestros plantea además la variedad y lo atractivo de las tareas de aprendizaje. Todos los maestros califican de excelente la preparación recibida.

En el **segundo momento** (septiembre de 2013 a enero de 2014) se comprueba la concepción didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental. A través de la observación de clases se constata cómo se ejecutan las actividades y se valora su aplicabilidad y pertinencia en el tratamiento de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental. Se observan diez clases en las cuales se evidencia lo siguiente (Anexo 20):

En el 100% de las clases se realizaron actividades diversas y atractivas para lograr la motivación de los escolares hacia la lectura entre ellas: utilización de medios audiovisuales para la proyección de materiales, de software educativos, canciones educativas, entre otras.

Con respecto a la articulación de los componentes didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos el 80% de los maestros formuló correctamente el objetivo, seleccionó los métodos y medios adecuados al tema y los intereses de los escolares, los cuales realizaron pequeños agrupamientos

para dar solución a las diferentes tareas de aprendizaje, razones que conducen a evaluar de bien este indicador.

Se emplearon los recursos didácticos que fueron propuestos en el 60% de las clases observadas, en esta dirección el lenguaje facilitado se empleó a partir de la primera variante donde los maestros utilizaron los textos adaptados.

En relación con la lectura oral de los escolares todavía existen dificultades pues el 40% de ellos logró realizar una lectura expresiva del texto; lo que le permitió llegar al tercer nivel de la comprensión; el 45% logró ascender hasta el segundo nivel de la comprensión mientras que el 15% restante aún realiza valoraciones del primer nivel de la comprensión. Este indicador se evalúa de regular

Los escolares se mostraron participativos, respondiendo las preguntas y dando su criterio en el 60% de las clases, igualmente se observó buena disposición de los maestros como principales mediadores del proceso; este indicador se evalúa de bien. La orientación por parte de los maestros de pequeños resúmenes, la elaboración de pequeños mapas conceptuales, el trabajo con el plan de relato, constituyeron elementos significativos durante el análisis del texto. Por lo que se evalúa de bien este indicador

En el 80% de las clases observadas se aprovecharon las potencialidades del contenido para el desarrollo de habilidades sociales con vistas a la preparación para la vida, concebidas estas desde el objetivo de la clase.

En cuanto a la evaluación todavía se observaron dificultades en todas las clases observadas específicamente al emplear las diferentes formas de evaluación.

Los resultados mostrados a partir de los instrumentos aplicados, permitieron delimitar las principales regularidades después de la aplicación de la concepción didáctica, reflejadas en sus dimensiones e indicadores.

La dimensión cognitiva muestra como indicadores mejores logrados el conocimiento por parte de los maestros del trabajo con las estrategias para la lectura, el conocimiento de recursos didácticos en su relación con los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los diferentes tipos de texto a emplear, pues expresan sentirse preparados y seguros con respecto al tema. Elementos que se evalúan de bien. Los escolares presentan mayor dominio de las características de cada tipo de texto que se estudia en el grado, este indicador se evalúa de regular.

En la dimensión afectivo-motivacional los indicadores que más se transformaron fueron la exploración de los conocimientos previos y la estimulación cognitiva y afectiva durante la clase, con respecto a los maestros ambos se valoran de bien porque se evidencia mediante las clases que se realizaron diversas actividades en función del logro de la motivación de los escolares hacia la lectura de los diferentes textos.

En la dimensión procedimental se produjeron los cambios más significativos, pues los maestros lograron concebir desde la clase la contextualización de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, en relación con los recursos didácticos, lo que se valoró de bien pues contribuye a la comprensión de significados por parte de los escolares. Se diseñaron tareas de aprendizaje atractivas y diversas que propiciaron las respuestas positivas de los escolares ante preguntas del segundo y tercer nivel de comprensión; se evidenció mayor efectividad en el trabajo

con los diferentes tipos de textos a partir de su empleo sistemático, indicador que fue evaluado de bien.

Se valora de regular el logro de las cualidades de la lectura y de las habilidades relacionadas con la comprensión de textos escritos, el empleo de estrategias de aprendizaje de los escolares, así como la transferencia del aprendizaje hacia otros contextos comunicativos a partir de la asimilación de la ayuda y del proceso de socialización que se produjo durante el trabajo con el texto.

Este análisis confirma el predominio de las categorías bien y regular en el comportamiento de los indicadores de cada dimensión, después de la implementación de la concepción didáctica para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos, por lo que se valora su factibilidad en la práctica educativa (Anexo 21)

Conclusiones del capítulo

La aplicación de los métodos empíricos para la caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental, permitió demostrar que existen dificultades tanto en la actividad del maestro como del escolar que frenan las posibilidades de que el proceso de comprensión de significados contribuya a la preparación para la vida cotidiana, adulta e independiente.

La concepción didáctica dirigida al perfeccionamiento de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental contiene fundamentos teóricos, principios, ideas rectoras, criterios sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje y una alternativa didáctico-metodológica, que ilustra el

reajuste de dichos componentes, sugerencias metodológicas y un folleto de tareas de aprendizaje para la comprensión de significados y su transferencia, sobre la base del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la lengua y la literatura.

El proceso de validación teórico-práctica de la concepción didáctica, describe los momentos por los que transitó su elaboración en correspondencia con las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación escolares con retraso mental. Se constata su aplicabilidad y pertinencia en la escuela cubana actual.

CONCLUSIONES

Las concepciones del enfoque histórico-cultural del desarrollo humano y el cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza de la lengua y la literatura, contextualizados al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en la educación de escolares con retraso mental fueron los referentes teóricos asumidos que posibilitaron la sistematización de los aspectos esenciales de qué y cómo abordarlo desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo.

La aplicación de métodos empíricos para la caracterización del estado inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española posibilitó determinar las limitaciones y potencialidades desde el punto de vista cognitivo, afectivo-motivacional y procedimental de maestros y escolares, las cuales están vinculadas a un insuficiente tratamiento teórico y metodológico de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para dar solución a la problemática planteada se propone una concepción didáctica que tiene como base fundamentos que determinan su estructura y funcionalidad. Esta propuesta se distingue por la contextualización de las categorías didácticas en un proceder metodológico enriquecido por el empleo de recursos didácticos (lenguaje facilitado, aprendizaje cooperativo, diálogo y dramatización) que se articulan en la dinámica de la comprensión de significados por parte del escolar con retraso mental y posibilitan su inclusión social. La elaboración de una alternativa didáctico-metodológica como parte del resultado científico contempla el reajuste de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, sugerencias metodológicas y un folleto de tareas de aprendizaje, lo cual constituye una vía para el logro de los objetivos propuestos.

La concepción didáctica fue sometida a la valoración desde el punto de vista teórico mediante el criterio de expertos, lo que confirmó su pertinencia y validez científica, además su aplicación en la práctica mediante la implementación de la alternativa didáctico-metodológica permitió constatar las transformaciones de los indicadores en cada dimensión, a partir de la apropiación de los fundamentos teóricos, didácticos y metodológicos de maestros y escolares.

RECOMENDACIONES

Al concluir la investigación se recomienda:

- Perfeccionar las vías de generalización de los resultados teórico-prácticos que contienen la concepción didáctica, así como su aplicación en otros ciclos de la educación de escolares con retraso mental.
- Ampliar el empleo de los recursos didácticos, en particular el lenguaje facilitado en la comprensión de diferentes tipologías textuales.
- Emplear diferentes figuras de pregrado y posgrado para la preparación de los maestros que enseñan la Lengua Española en el tercer ciclo.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F (comp). (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
- Addine Fernández, F. (2013). *La didáctica general y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e impactos*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Aguayo Sánchez, A. (1917). *Pedagogía*. La Habana :La Moderna Poesía.
- Akudovich, S. (2004). *Fundamentos del proceso de diagnóstico de la Zona de Desarrollo Próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Akudovich, S. (2012). Zona de desarrollo próximo. Conceptos claves en el proceso de diagnóstico. En: *Compendio de trabajo de posgrado de la Educación Especial*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Almendros, H. (1990). *Ideario Pedagógico de José Martí*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo aprender a pensar*. Barcelona: Santillana.
- Álvarez Álvarez, L. (1996). La lectura ¿pasividad o dinamismo? *Revista Educación* La Habana No. 89. pp. 11- 16.
- Álvarez de Zayas, R. M. (2001). *Hacia un currículo integral y contextualizado*. Material digital. La Habana,: Instituto Superior Pedagógico: Enrique José Varona.

- Alvarez Horta, I. (2015). *Perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales para escolares con retraso mental desde una perspectiva de educación ambiental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Álvarez, A. y del Río, P. (1990). *Las psicologías histórico-culturales: cultura, actividad y aprendizaje*. Recuperado de <http://jei.pangea.org/edu/f/psic-h-c.htm>.
- Arias Leyva, G, et al. (2005) *Orientaciones metodológicas. Educación Primaria. Ajustes Curriculares*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, G. (2001) *Evaluación y diagnóstico en la educación y el desarrollo. Desde el enfoque Histórico-Cultural*. Sao Pablo. Brasil: Editorial Cromo seta.
- Arias Leyva, G. (2004) Paso a paso se construye un lector. En: *Revista Educación*. La Habana No. 112. mayo-agosto. Segunda época. pp 29-33.
- Arias Leyva, G. (2010) La escuela y la formación de lectores. En: *(Re)novando la enseñanza – aprendizaje de la lengua española y la literatura*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, G. et al. (2007) *Hablemos de sobre la comprensión de la lectura*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación
- Arias Leyva, G. y Ponce de León, R. (2010) *Leer más y mejor*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Báez García, M. (2006). *Hacia una comunicación más eficaz*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Bell Rodríguez, R. (1997). *Educación Especial, razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Bell Rodríguez, R. y López Machín, R. (2002). *Convocados por la diversidad*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Betancourt Torres, J. et al. (2012). *Fundamentos de psicología*. (Primera parte). La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco Pérez, A. (2001). *"Introducción a la sociología de la educación"*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Blanco Pérez, A. (2003). *Filosofía de la Educación*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Borges Rodríguez, S. y Orosco Delgado, M. (2013). Una visión enriquecedora de la atención educativa a los niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales. En. *Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos*. S. Guerras Iglesias y L. Álvarez Rodríguez Parte I . La Habana,: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE).
- Borges Rodríguez, S, y Orosco Delgado, M. (2014). *Inclusión educativa y Educación Especial*. Un horizonte singular y diverso para igualar las oportunidades de desarrollo. La Habana: Pueblo y Educación.
- Borges Rodríguez, S. (2006). *La atención integral a las personas con necesidades educativas especiales asociadas a las deficiencias intelectuales*. La Habana : CELAEE.
- Borges Rodríguez, S. (2013). La Pedagogía y Educación Especial en el debate actual sobre la atención a la diversidad y los procesos inclusivos. En *Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos*. S Guerra Iglesias, y L. Álvarez Rodríguez, . Parte I. La Habana: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE).

- Borges Rodríguez, S. (2015). La Pedagogía Especial. Sus fundamentos generales. En *Pedagogía Especial e inclusión educativa* C. d. Autores. La Habana: Ciencia y Técnica.
- Borges Rodríguez, S. y coautores. (2015). *La inclusión educativa: implicaciones para la pedagogía*. Curso Nº. 2. En Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba: Congreso Internacional Pedagogía 2015.
- Borges Rodríguez, S. y Ramírez Romero, V. (2012). Dos vías estratégicas de la actividad científica educacional, para impulsar los procesos de cambio y elevar la calidad de la educación especial. En: *Compendio de trabajo de posgrado*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Brueckner, L. (1974). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. Madrid, España: RIALP.
- Caballero Cárdenas, E y coautores. (2014). *Didáctica de la Lengua Española I. Para la carrera de Educación Primaria*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Cadillo Morales, V. (1982). Consideraciones básicas acerca de la lectura. En Revista *RIDECAP*, Perú. Año 3, número 6 de 1982.
- Campanioni Álvarez, I. (2007). *Metodología de evaluación institucional para las escuelas especiales de retraso mental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara: Instituto Superior Pedagógico: Félix Varela Morales.
- Capote, M. (2012). *Una aproximación a las concepciones teóricas como resultado investigativo*. (Versión electrónica), No 41. Recuperado de <http://revistamendive.ucp.pr.rimed.cu/>

- Carreño Bolívar, R., Santos López, D., Vera Burton, G. y Arribas, J. (1998), *Lengua castellana y comunicación*. Ministerio de Educación de Chile.
- Castellanos Pérez, R. M. y coautores (2013). *Fundamentos de Psicología*. Segunda parte. La Habana. Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Chávez Rodríguez, J. (2005). *Acercamiento necesario a la Pedagogía General*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Che Soler, J. (2012a). *Algunas consideraciones sobre la aplicación de la estadística en la investigación educativa*. Material digital . La Habana : ICCP.
- Che Soler, J. y Pérez Jacinto, O. A. (2012b). *Estadística aplicada a la investigación educativa*. Material digital , La Habana, Cuba.
- Chkout, T. et al. (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Cobas Conte, M. et al. (2014). *Acercamiento a la educación desde la perspectiva sociológica*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Cobas Ochoa, C. L., Díaz, A. y Navarro, L. M. (2013). Diversidad de expresiones en el aprendizaje de los escolares. *Concepciones estrategias para su atención*. En *Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos*. S Guerra Iglesias,. y L Álvarez Rodríguez,. Parte I . La Habana : Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial (CELAEE).
- Colectivo de autores. (2004). *Pensando en ti. Lenguaje facilitado*. La Habana: Centro de Referencia Latinoamericana para la Educación Especial.

- Colectivo de autores. (2010). *Discapacidad intelectual. definición, clasificación y sistemas de apoyos*. 11na ed. de la Asociación Americana de Discapacidad y Desarrollo Intelectual.
- Colectivo de autores. (2012a). *Introducción a los Estudios Lingüísticos. Primera Parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2012b). *Introducción a los Estudios Lingüísticos. Segunda Parte*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2012c). *Maestría en Ciencias de la Educación. Modulo III: Educación Especial*, curso 18: didáctica en la educación especial. Material complementario.
- Colectivo de autores. (2013). *Procedimientos metodológicos y tareas de aprendizaje "Una propuesta desarrolladora desde las asignaturas Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba y Ciencias Naturales"*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Colomé Medina, J. A. (2012). *La formación inicial de Licenciados en Educación Primaria para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión lectora*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas: UCP "Juan Marinello Vidaurreta"
- Comenius, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Conill Armenteros, J. A. (2005). *Alternativa metodológica para potenciar la preparación del personal docente en la dirección del proceso de educación de la sexualidad del alumnado con retraso mental en la provincia de Pinar del Río*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011a). *Programa Director de Lengua Materna*. La Habana. La Habana: Pueblo y Educación
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011b). *Orientaciones metodológicas para la implementación del Programa Director de Lengua Materna*. La Habana: Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013). *Guías de apoyo de Lengua Española para la educación de escolares con retraso mental*. La Habana: en formato digital.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1980). *Lengua Española. Sexto grado: programa para la educación de retrasados mentales*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1980). *Lengua Española: noveno grado: programa para la educación de retrasados mentales*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1980). *Lengua Española: octavo grado: programa para la educación de retrasados mentales*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (1980). *Lengua Española: séptimo grado: programa para la educación de retrasados mentales*. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- CUBA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2011c). *Orientaciones metodológicas para la implementación del Programa Director de Lengua Materna en la Educación Especial*. La Habana: Pueblo y Educación.

De la Peña Bermúdez, N. E. (2005). *La preparación para la vida cotidiana en estudiantes con Retraso Mental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.

De la Peña Bermúdez, N. y Othanne, M. (2003) *Oportunidad para todos. Lenguaje facilitado*. Material del curso, CELAEE: La Habana

Declaración de Salamanca (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Recuperado de http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/dec_sal.htm.

Decroly, O. (1915). *El tratamiento y educación de los niños deficientes*. Recuperado de [HYPERLINK "http://es.wikipedia.org/wiki/Ovide_Decroly"](http://es.wikipedia.org/wiki/Ovide_Decroly)
http://es.wikipedia.org/wiki/Ovide_Decroly

Domínguez García, I. R. (2010). *Comunicación y texto*. La Habana: Pueblo y Educación.

García Ajete. L., et al.. (2010). *Consejos para ti. Lenguaje facilitado*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

García Alzola, E. (1975). *Lengua y literatura. Su enseñanza en el nivel medio*. La Habana: Pueblo y Educación.

García Pers, D. (1995). *La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria. Selección de temas. Primera parte*. La Habana: Pueblo y Educación.

García Reyes, O. (2015) *Concepción didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación cívica para contribuir a la formación ciudadana de los escolares con retraso mental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río: UCP "Rafael María De Mendive"

- Garriga Valiente, E. (2002). El tratamiento de los componentes funcionales: comprensión, análisis y construcción de textos. En. *Acerca de la enseñanza del Español y la literatura*. A. Roméu Escobar La Habana: Pueblo y Educación.
- Gayle Morejón, A. (1995). *De la teoría a la práctica del trabajo correctivo-compensatorio con los escolares con deficiencias intelectuales*. La Habana: Ministerio de Educación. Material mimeografiado.
- Gayle Morejón, A. y Guerra Iglesias, S. (2006). El estilo de aprendizaje un espacio para el ajuste de la propuesta pedagógica, la modificación y el crecimiento personal de los escolares con necesidades educativas especiales. En: *Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales*. S. Guerra Iglesias. et al. La Habana: Pueblo y Educación.
- Gayle Morejón, A. (2005a). *Concepción didáctica para el tránsito de los alumnos de las escuelas de retardo en desarrollo psíquico a la educación básica*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Gayoso Suárez, N. (2005) *Español 2. Hablemos de lectura. Cartas al maestro*. Segunda Edición. La Habana. Ed. Pueblo y Educación.
- Gómez Álvarez, L y Rivera Acevedo, G. (2002) Métodos generales más utilizados en la escuela primaria. En: *Didáctica de la escuela primaria. Selección de lecturas*. E Caballero Delgado, (Comp) La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Gómez Cardoso, Á. L., López Machín, R. y Núñez Rodríguez, O. L. (2011). *El problema del retraso mental*. La Habana: Pueblo y Educación.

- González Soca, A. M.; Addine Fernández, F. y Recarey Fernández, S. (2004). El proceso de enseñanza- aprendizaje: un reto para el cambio educativo. En. *Didáctica: teoría y práctica* F Addine Fernández et al. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, D. (2001). *Retraso Mental: nuevos paradigmas, nuevas definiciones*. Buenos Aires, Argentina: Vertex.
- Guerra Iglesias, S. (1999). *Propuesta de intervención curricular para favorecer el aprendizaje significativo en los escolares retrasados mentales del tercer ciclo*. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación Especial. Ciudad de la Habana: ISP "Enrique José Varona".
- Guerra Iglesias, S. (2005). *Una concepción didáctica dirigida a potenciar un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de la Historia de Cuba en los escolares con retraso mental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).
- Guerra Iglesias, S. (2011). *Cartas al maestro de la especialidad de retraso mental*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación-Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.
- Guerra Iglesias, S. (2012). *Hacia un debate enriquecedor sobre la Didáctica en la Educación Especial. Implicaciones de la concepción de Educación Especial*. Holguín : Seminario Científico Metodológico. MINED-CELAEE.
- Guerra Iglesias, S. (2013b). La atención a la diversidad y la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje desde las condiciones de la educación inclusiva. En *Diversidad, diferencia y accesibilidad: enfoques educativos*. S. Guerras Iglesias y L. Álvarez Rodríguez. Parte I . La Habana: CELAEE.

- Guerra Iglesias, S. et al. (2014). *Actualidad de la atención educativa a los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesias, S. et al.. (2006). *Hacia una concepción didáctica potenciadora del desarrollo de los escolares con neccsidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesias, S. et al.. (2012a). *El contexto escolar, familiar y comunitario en el currículo para escolares con retraso mental*. La Habana: Pueblo y Educación
- Guerra Iglesias, S. y Akudovich, S. (2013a). Regularidades del desarrollo de la personalidad de niños, adolescentes y jóvenes con retraso mental. Implicaciones educativas. En, *Fundamentos de Psicología*. C. d. autores *Segunda Parte* La Habana: Pueblo y Educación.
- Guerra Iglesias, S. y Álvarez Rodríguez, L. (2013c). *Diversidad, diferencias y accesibilidad. Enfoques educativos*. Formato digital . La Habana: CELAEE.
- Guerra Iglesias, S. y Laborit Quindelán, D. (2013). Necesidad del perfeccionamiento de la educación de escolares con retraso mental en las condiciones actuales del desarrollo educacional. En:. *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. T. Chkou. et al. La Habana: Pueblo y Educación
- Guerra Iglesias, S. y Orosco Delgado, M. (2004). La definición de retraso mental y su clasificación. Una polémica que no cesa. En:. *Educación de alumnos con retraso mental*. S. Guerra Iglesias et al. La Habana: Pueblo y Educación
- Guirado Rivero, V. C. (2004). *Modelo secuencial del proceso de enseñanza–aprendizaje de la solución de problemas matemáticos en los escolares con retardo*

mental. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.
Ciego de Ávila: UCP “Félix Varela Morales”

Guirado Rivero, V. C. (2010). *Recursos didácticos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. La Habana: Pueblo y Educación.

Guirado Rivero, V.C y González Piedrafita, D. (2013a). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para el proceso de enseñanza- aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. Primera Parte*. La Habana: Pueblo y Educación.

Guirado Rivero, V.C. y Guerra Iglesias, S. (2013b). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para escolares con necesidades educativas especiales*. Texto para estudiantes de las carreras Educación Especial y Logopedia. Segunda Parte. La Habana. Pueblo y Educación.

Guirado Rivero, V.C.; González Peña, R. y Más More, M. M. (2014). *Recursos didácticos y sugerencias metodológicas para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales*. Texto para estudiantes de las carreras Educación Especial y Logopedia. Tercera Parte. La Habana. Pueblo y Educación.

Hernández, J. E. (2010). La comprensión de textos: un desafío teórico y didáctico actual. En *(Re)novando la enseñanza- aprendizaje de la lengua y la literatura*. J. R. Montaña Calcines, y A. M. Abello Cruz, La Habana: Pueblo y Educación.

Herrera Cuesta, S. R. (2014). *Concepción teórico-metodológica para la atención educativa a los escolares con diagnóstico de retraso mental que presentan manifestaciones psicopatológicas*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en

Ciencias Pedagógicas. La Habana: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial.

Herrera, R. L. (2011). *Magia de la letra viva. Formar lectores en la escuela*. La Habana: Pueblo y Educación

Johnson, D. (2001). *El aprendizaje cooperativo*. Recuperado de <http://www.InteligenciaEmocional.Org/psicologia-online.com>

Leontiev, A. N.(1989). *La actividad en la psicología*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.

Leyva Fuentes, M. (2012a). El proceso de diagnóstico del retraso mental como un problema social. En: *Compendio de trabajo de posgrado de la Educación Especial*. La Habana. Pueblo y Educación.

Leyva Fuentes, M. (2012b). *Un modelo de diagnóstico psicopedagógico integral para escolares con indicadores de retraso mental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas

Linares Fernández, C. A. (2010). *Una propuesta de plan de estudio para la educación de escolares con retraso mental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas

Lomas, C. (2004) *El aprendizaje de la comprensión en las aulas*. Barcelona: Paidós

López Machín, R. (2001). *Reconceptualización de la Educación Especial*. La Habana: Pueblo y Educación.

López Machín, R. (2002). *Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad*. La Habana: Pueblo y Educación.

- López Machín, R. (2012). Actualidad sobre la atención a la diversidad humana en la educación. En. *La diversidad humana. Textos educativos para la reflexión y el debate profesional*. R.Castellanos Pérez M., y R López Machín. La Habana: Pueblo y Educación.
- López Machín, R. et al (2011). *Escolares con necesidades educativas especiales. Selección de temas*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mañalich Suárez, R y Antúnez Guerra, E. (2005) Un proyecto propio de lector y escritor. En: *Revista Educación*. No. 115. mayo-agosto. Segunda época. pp 6-12.
- Mañalich Suárez, R. (comp)(1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Martí Pérez, J. J. (1961). *Obras Completas. Tomo 8*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martí Pérez, J. J. (1961a). *Obras Completas. Tomo 13*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- Martínez, E. y Sánchez, S. (2013). *Desarrollo de habilidades*. Recuperado, de <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0072desarrollohabilidades.htm>.
- Méndez I. (2011). *El perfeccionamiento del régimen de vida y el ambiente escolar del modelo actual de organización escolar de la escuela para alumnos con retraso mental*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas
- Montaño Calcines, J. R y Abello Cruz, A. M.(comp). (2010). *(Re)novando la enseñanza- aprendizaje de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Montaño Calcines, J. R. (2010). Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza- aprendizaje de la comprensión lectora. En *(Re)novando la enseñanza- aprendizaje de la lengua española y la literatura* J. R. Montaño Calcines. y A. M. Abello Cruz,. (comp). La Habana: Pueblo y Educación.
- Montessori, María. (2013). *Un referente. Método Montessori*. Recuperado de
HYPERLINK "http://grupo5hce.blogspot.com/2013/01/v-behaviorurldefaultvmlo_20.html" domingo, 20 de enero de 2013.
- Nogueira Núñez, K. y Ramírez Romero, V. (2012). *Compendio de trabajos de posgrado para Educación Especial*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Orosco Delgado, M. (2003). *La atención educativa a los alumnos con diagnóstico de retraso mental en la escuela primaria*. Tesis en opción al título académico de Máster en Educación Especial. Ciudad de la Habana: ISP "Enrique José Varona".
- Orosco Delgado, M. (2011) Educación Especial, una concepción necesaria para la integración social. *En Selección de lecturas sobre la Educación Especial en Cuba*. Colectivo de autores. La Habana: Pueblo y Educación.
- Parra, M. (1992). *Aplicación de la lingüística textual a la producción del texto escrito*. Tenerife: III Simposio de actualización científica y pedagógica.
- Parra, M. (2001). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y Práctica*. Cooperativa Colombia. Magisterio.
- Pérez Abril, M. (1999). Evaluación de competencias en comprensión de textos. ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?", en *Revista Alegría de Enseñar*, número 39, año 10, abril-junio. Colombia.
- Petrovsky, A. (1981). *Psicología pedagógica y de las edades*. La Habana. Pueblo y Educación.

Por la vida. Estudio psicosocial de las personas con discapacidad y estudio psicopedagógico, social y clínico-genético de las personas con retraso mental en Cuba (2003). La Habana. Abril.

Quintana Herrera, Y. (2008) *Sistema de actividades para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en los escolares que cursan el séptimo grado*. Matanzas. 80h. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación. Mención Educación Especial. Matanzas: ISP "Juan Marinello Vidaurreta"

Quintana Herrera, Y. (2012a) El lenguaje facilitado y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos en los escolares con retraso mental. Revista *IPLAC*. Mayo-junio 2012.

Quintana Herrera, Y. (2012b) *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en la educación de escolares con retraso mental*. Publicado en la multimedia que recoge las Memorias del V Congreso Internacional de Educación y Pedagogía Especial, 2012.

Quintana Herrera, Y. (2013a) *El retraso mental y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española*. Memorias del Congreso Internacional de Pedagogía 2013. Cuba.

Quintana Herrera, Y. (2013b). *El lenguaje facilitado como recurso didáctico para la comprensión de textos en escolares con retraso mental*. Publicado en la multimedia que recoge las Memorias del I Coloquio de investigación educativa Cuba- México. Cuba.

- Quintana Herrera, Y. (2014a) *Recursos didácticos para la comprensión de textos en escolares con retraso mental*. Publicado en la multimedia que recoge las Memorias del X Simposio Internacional Educación y Cultura 2014, Cuba
- Quintana Herrera, Y. (2014b) *El empleo de recursos didácticos una necesidad para la potenciación de la comprensión de textos en escolares con retraso mental*. Publicado en la multimedia que recoge las Memorias del XII Encuentro mundial de Educación Especial y Atención a la Diversidad, VI Congreso Internacional de Educación y Pedagogía Especial, III Simposio de Educación Primaria y VI Taller Internacional sobre Inclusión Educativa y Atención a la diversidad, 2014. Cuba.
- Quintana Herrera, Y. (2015a) *Hacia un proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental*. Publicado en la multimedia que recoge las Memorias del II Coloquio Cuba-México. Taller internacional de Investigación en administración: “Las Ciencias de la Educación al servicio de las nuevas generaciones”, 2015.
- Quintana Herrera, Y. (2015b) *La comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental*. Revista Atenas. Vol. 4, Nro 32. Septiembre 2015.
- Reinoso, V. y Vádes Sosa, P. (2015). *Los trastornos del neurodesarrollo en la edad escolar. Su abordaje en el centro de neurociencias de Cuba*. Curso N°. 16 . Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba: Congreso Internacional Pedagogía 2015.
- Rico Montero, P. (2000). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2004). *El proceso de enseñanza- aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. La Habana: Pueblo y Educación.

- Rivero Rivero, M., y Cuenca Díaz, M. (2005). Caracterización del desarrollo ontogenético de los niños con diagnóstico de retraso mental. . En *Educación de alumnos con retraso mental*. S. Guerra Iglesias et al. La Habana: Pueblo y Educación.
- Rodríguez Pérez, L. (2014). La lectura y sus caminos. En *Lecturas y lectores* L. Rodríguez Pérez, N. Gayoso Suárez, y J. A. López Díaz. La Habana: Gente Nueva.
- Rodríguez Pérez, L. et al.. (2010a). Lectura y comprensión: Curso de Universidad para todos. La Habana: Academia.
- Rodríguez Pérez, L.; López Díaz, A. y Gayoso Suárez N. (2010b). El desarrollo de hábitos de lectura, hoy. En *(Re)novando la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura*. J. R Montaña Calcines, y A. M. Abello Cruz, La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (1997). *Lengua materna: cognición y comunicación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (1999). Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media. En *Taller de la palabra*. R. M. (comp), La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2003a). *Teoría y práctica del análisis del discurso. Su aplicación en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Roméu Escobar, A. (2007). Concepciones de Lev Vigotsky que sirven de base al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* A. Roméu Escobar La Habana: Pueblo y Educación.

Roméu Escobar, A. (2011) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua: periodización y aportes. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias. La Habana: UCP "Enrique José Varona"

Roméu Escobar, A., et al.. (2003b). *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.

Roméu Escobar, A., y Sales Garrido, L. M (2007). Enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua. Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En. *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura* A Roméu Escobar). La Habana: Pueblo y Educación.

Ruiz Aguilera, A. (2007). *La investigación en la educación*. Santo Domingo. Aplusé

Ruiz Díaz, A. (2003). *Teoría y práctica curricular*. La Habana. Pueblo y Educación.

Ruiz Gutiérrez, A. (2005) *Estrategia metodológica para desarrollar en los docentes de la Educación Preuniversitaria la habilidad profesional pedagógica para la enseñanza de la lectura*. Ciego de Ávila. 120h. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISP Félix Varela. Villa Clara.

Ruth, L. (2002). *Mental Retardation: definition, classification and sistegis of supports. Workbook*. 10 th edition. Washington, DC, U.S.A.: American Association Mental Retardation.

Sales Garrido, L. M. (2002). *Ciencia lingüística y metodología para el aprendizaje de la Lengua Española*. La Habana: formato digital.

Sales Garrido, L. M. (2004). *Programas y libros de Español para contribuir a la competencia comunicativa en los estudiantes de la carrera de Pedagogía*

- Especial*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP "Enrique J. Varona". La Habana.
- Sales Garrido, L. M. (2005). *La comunicación y los niveles de la lengua*. La Habana. Ed: Pueblo y Educación.
- Sales Garrido, L. M. (2007). La interpretación discursiva de la realidad, a partir de un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.. En: *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de lengua y la literatura*. A Roméu Escobar et al. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Schank, R. (1979). El papel de la memoria en el procesamiento del lenguaje. En, *Estructura de la memoria humana* R. Schank Barcelona: Omega.
- Scull Echevarría, G. (2005) *Propuesta de Intervención Pedagógica para la comprensión-producción del texto expositivo escrito y el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Humanidades primer año del Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello"*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Educación Superior, Matanzas.
- Silvestre Oramas, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Simon, E. (1995). *The relationships among facial emotion recognition, social skills, and Quality of life*. Research in Developmental-Disabilities, 16, (5), 383-391.
- Siperstein, G. (1992). Social competence: *an important construct in mental retardation*. American Journal on Mental Retardation, 96 (4), 75
- Terré, O. (2014). *Conferencia magistral*. Congreso Internacional CELAEE 2014. La Habana.

- Torres Fernández, P. (2015). *Tendencias y retos de la investigación educativa cubana actual*. Conferencia Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba: Congreso Internacional Pedagogía 2015.
- Torres, M. (2002). *Conceptos*. La Habana: CELAEE.
- Valdés Valdés, I. (2015). *Concepción didáctica para favorecer el desarrollo de habilidades de interacción social del escolar con retraso mental desde la asignatura lengua española*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias pedagógicas. Pinar del Río: UCP "Rafael María de Mendive"
- Valle Lima, A. (2010). *La Investigación Pedagógica Otra Mirada*. La Habana. Pueblo y Educación.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso I*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Teun A. (1983) *La ciencia del texto*. España: Ed. Piados Ibérica S.A.
- Vega Héctor, N. (2010). *El aprendizaje cooperativo del cálculo escrito en cuarto grado de la educación de alumnos con retardo en el desarrollo psíquico*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Matanzas: UCP "Juan Marinello Vidaurreta"
- Velázquez Cobiella, E. E. (2013). *Educación para la vida: un desafío permanente a los sistemas educacionales de América Latina y del Caribe*. La Habana : Educación Cubana.
- Velázquez Cobiella, E. E. (2015). *La educación: retos y voluntad política*. Conferencia inaugural. Palacio de las Convenciones. La Habana, Cuba: Congreso Internacional Pedagogía 2015.

- Vieira, A.; Santos, A; Avellaneda, RM. (2011). *Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento*. Brasil. Ed. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
- Vigostky, L. S. (1989). *Obras Completas. Tomo V*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana. Científico Técnica.
- Vigotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España. Crítica.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vigotsky, L. S. (1996). *Obras Completas. Tomo IV*. Aprendizaje visor.
- Zaldívar D. DF. (2007). *Competencia comunicativa y relaciones interpersonales*. Recuperado de HYPERLINK "<http://www.saludparalavida.cu>" <http://www.saludparalavida.cu> .
- Zilberstein Toruncha, J. (2002) *Aprendizaje desarrollador*. Curso post-evento IV Taller Internacional "El maestro ante los retos del siglo XXI. Asociación de Pedagogos de Cuba. La Habana.

RELACIÓN DE ANEXOS

ANEXO 1	Operacionalización de la variable
ANEXO 2	Guía para el análisis documental
ANEXO 3	Prueba pedagógica
ANEXO 4	Encuesta a escolares
ANEXO 5	Encuesta a maestros
ANEXO 6	Entrevista a metodólogos y directivos
ANEXO 7	Guía para la observación de clases
ANEXO 8	Resultados de la observación de clases
ANEXO 9	Triangulación de los instrumentos aplicados para la evaluación de los indicadores
ANEXO 10	Esquema de la concepción didáctica
ANEXO 11	Objetivos que se proponen para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de escolares con retraso mental
ANEXO 12	Folleto de tareas de aprendizaje para la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental.
ANEXO 13	Encuesta para la autovaloración de los posibles expertos
ANEXO 14	Caracterización de los expertos
ANEXO 15	Resultados de la determinación del nivel de competencia de los expertos
ANEXO 16	Guía para la valoración de la propuesta por criterio de expertos.
ANEXO 17	Resultados de la aplicación de la consulta a expertos
ANEXO 18	Sistema de talleres metodológicos
ANEXO 19	Guía de entrevista grupal
ANEXO 20	Resultados de la observación de clases después de implementada la concepción didáctica
ANEXO 21	Comportamiento de las dimensiones después de aplicada la alternativa
ANEXO 22	Lecturas del libro "Pensando en ti. Lenguaje facilitado"

ANEXO 1: OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

Dimensiones	Indicadores	Descriptorios de medida		
		Bien	Regular	Mal
Cognitiva	Maestros conocen:			
	1. Definición de comprensión de textos escritos	Conocen la definición de comprensión de textos escritos	Ofrecen pocos elementos de la definición	No conocen la definición de comprensión de textos escritos
	2. Niveles de la comprensión de textos	Conocen y explican los tres niveles de la comprensión	Mencionan los niveles de la comprensión de textos	No conocen los niveles de la comprensión de textos
	3. Estrategias antes, durante y después de la lectura	Mencionan y explican las tres estrategias para la lectura	Mencionan las estrategias y explican una de ellas	Solo mencionan las estrategias
	4. Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos	Mencionan y explican todos los componentes	Mencionan y explican tres componentes	Solo mencionan los componentes
	5. Recursos didácticos	Mencionan y explican los recursos didácticos	Mencionan los recursos didácticos pero no los explican	No conocen los recursos didácticos
	6. Tipologías textuales	Conocen los diferentes tipos de textos que se estudian en el grado y el ciclo	Conocen sólo los textos del grado	No conocen la tipología textual
	Escolares conocen sobre:			
7. Diferentes temas	Tienen conocimientos	Tienen conocimientos	No tienen conocimientos	

		previos de todos los temas que se trabajan	previos de al menos tres de los temas que se trabajan	os previos de los temas que se trabajan
	8. Características de los diferentes tipos de textos	Mencionan los tipos de textos que se estudian en el grado y explican sus características	Conocen tres de los textos y explican las características	No conocen los diferentes textos que se estudian en el grado
Afectivo-motivacional	Maestros:			
	1. Exploración de los conocimientos previos	Exploran los conocimientos previos mediante variadas actividades	Exploran los conocimientos previos solo mediante preguntas	No exploran los conocimientos previos
	2. Estimulación cognitiva y afectiva	Tienen en cuenta los intereses y la preparación para la vida	Tienen en cuenta los intereses o la preparación para la vida de los escolares	No tienen en cuenta los intereses ni la preparación para la vida de los escolares
	3. Compromiso en la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje	Se muestran ocupados y preocupados por los logros y dificultades de sus escolares durante el proceso lector	Se muestran ocupados por los logros y dificultades de sus escolares durante el proceso lector	No se muestran ocupados ni preocupados por los logros y dificultades de sus escolares durante el proceso lector
	Escolares:			
	4. Motivación e interés hacia la lectura de diferentes textos	Se muestran atentos y participativos durante la lectura de diferentes	Muestran poco interés y participación durante la lectura de diferentes	No muestran interés ni participan durante la lectura de diferentes

		tipos de textos	tipos de textos	tipos de textos
Procedimental	Maestros:			
	1. Planificación de las clases	Existe relación entre las categorías didácticas en función de la preparación para la vida	Existe poca relación entre las categorías didácticas en función de la preparación para la vida	No existe relación entre las categorías didácticas en función de la preparación para la vida
	2. Empleo de recursos didácticos	Emplean variados recursos didácticos en correspondencia con los estilos de aprendizaje	Emplean recursos didácticos pero no en correspondencia con los estilos de aprendizaje	No emplean recursos didácticos
	3. Empleo de las estrategias antes, durante y después de la lectura	Emplean las estrategias para la lectura	Emplean dos de las estrategias para la lectura	No emplean las estrategias para la lectura
	4. Formulación de las tareas de aprendizaje	Formulan tareas de aprendizaje que responden a los tres niveles de la comprensión	Formulan tareas de aprendizaje que responden a los dos primeros niveles de la comprensión	Formulan tareas de aprendizaje que responden solo al primer nivel de la comprensión
	5. Diseño de ayudas pedagógicas	Diseñan diferentes ayudas pedagógicas para favorecer la comprensión	Diseñan las mismas ayudas pedagógicas para favorecer la comprensión	No diseñan ayudas pedagógicas para favorecer la comprensión
	6. Uso de las tipologías textuales	Emplean diferentes textos de acuerdo al grado y los	Emplean al menos tres de los textos de acuerdo al grado o los	No emplean diferentes textos

		intereses de los escolares	intereses de los escolares	
	Escolares:			
	7. Logro de las cualidades de la lectura	Realizan la lectura oral de forma correcta, fluida, consiente y expresiva	Realizan la lectura oral con dificultades en la fluidez y la expresividad	Realizan la lectura oral insuficiente
	8. Logro de las habilidades relacionadas con la comprensión de textos escritos	Logran las habilidades de la comprensión de textos escritos	Logran solo las habilidades de menor complejidad	No logran las habilidades de la comprensión de textos escritos
	9. Utilización de estrategias de aprendizaje	Utilizan variadas estrategias de aprendizaje	Utilizan al menos dos estrategias de aprendizaje	No utilizan las estrategias de aprendizaje
	10. Transferencia del aprendizaje a partir de la asimilación de la ayuda pedagógica	Transfieren el aprendizaje a otros contextos y situaciones comunicativas	Transfieren parcialmente el aprendizaje a otros contextos y situaciones comunicativas	No transfieren el aprendizaje.

ANEXO 2: GUÍA PARA EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Objetivo: Valorar el tratamiento de la comprensión de textos escritos en programas y orientaciones metodológicas de Lengua Española, libros de texto de lectura, expedientes psicopedagógicos, los planes de clases, libretas de los escolares.

- Características del aprendizaje de la comprensión de textos escritos por los escolares.
- Valoración y tratamiento metodológico a la enseñanza de la comprensión de textos escritos.
- Correspondencia entre objetivos y contenidos del Programa de Lengua Española vinculados a la enseñanza de la comprensión de textos escritos.
- Valoración del empleo de recursos didácticos para la comprensión de textos escritos y de las estrategias para la lectura.
- Forma en que el maestro planifica, orienta y controla la realización de la lectura oral y las tareas de aprendizaje por los escolares. Utilización de estrategias de aprendizaje.
- Utilización y tratamiento a las diferentes tipologías textuales
- Diseño de la ayuda pedagógica. Transferencia del aprendizaje a otros contextos y situaciones.

ANEXO 3: PRUEBA PEDAGÓGICA

Objetivo: Comprobar el desarrollo de habilidades que tienen los escolares para la comprensión de textos escritos.

Lee el texto “Un oficio importante” que aparece a continuación: (Anexo 22)

Cuando yo era pionero asistía a los círculos de interés del palacio de mi municipio. Al final me decidí por el de carpintería.

Yo no faltaba por ningún motivo; me gustaba la sierra, el serrucho, el martillo. A ese círculo de interés le agradezco lo que soy hoy: un carpintero.

Puedo decirles que me siento importante porque sé que sin mi trabajo no habría muebles en las escuelas, las oficinas, los hoteles, ni puertas ni ventanas o algo feo, pero necesario: féretros para cuando una persona muere.

Debo comunicarles que todo esto lleva tiempo aprenderlo; tienes que saber cómo se corta y limpia la madera, conocer los distintos tipos por su olor, las maderas duras y las blandas y para qué sirve cada una de ellas.

Es un oficio muy interesante. Mis vecinos, amigos y familiares me reconocen como un buen carpintero. Ayudo en la casa a reparar los muebles y también trabajo en una carpintería donde fabrican muebles para vender en una tienda de recaudación de divisas. ¡Mira si mi trabajo es importante!

Realiza la lectura consciente del siguiente texto y responde las preguntas que siguen:

1. El texto que acabas de leer es: ___ narrativo ___descriptivo ___argumentativo ___dialogado
2. Observa la ilustración que ofrece la lectura y marca con una equis la respuesta correcta.

Los hechos que se narran en el texto sucedieron en:

___ la escuela

___ el círculo de interés de carpintería

___ el trabajo de su papá

___ el círculo de interés de albañilería

3. Completa.

- a) El oficio de carpintero es importante porque se pueden construir_____.
- b) Los instrumentos que más le gustaban de su taller eran: _____, _____ y _____.
- c) Un carpintero debe conocer_____.

4. ¿Guarda relación el contenido de lectura con la ilustración? ¿Por qué?
5. ¿Por qué el pionero expresa que construir un féretro es algo feo y necesario?

féretro: caja en que se llevan a enterrar los difuntos.

difuntos: cadáver o cuerpo muerto de una persona.

6. Redacta un párrafo donde expreses las actividades que realizas en tu taller laboral o docente.

ANEXO 4: ENCUESTA A ESCOLARES

Objetivo: Constatar la motivación que tienen los escolares hacia la práctica de la lectura y los temas que prefieren para la comprensión de textos escritos.

Estimado alumno, queremos saber tus ideas sobre la lectura. Para esto ayúdanos respondiendo las siguientes preguntas:

1. ¿Te gusta leer?

Sí_____ No_____

2. ¿Cómo es tu lectura?

Buena_____ Regular_____ Mala_____

3. Lees porque:

_____ te sientes bien.

_____ te manda tu maestro o tus padres.

_____ quieres aprender más.

_____ quieres hacerlo como otros.

4. Sobre qué te gustaría leer más:

_____ de animales.

_____ de la naturaleza.

_____ de la familia.

_____ de los descubrimientos de los hombres.

_____ de los países del mundo.

_____ del planeta y las estrellas.

_____ de los jóvenes y sus preocupaciones

5. ¿Qué tipo de textos te gustaría leer más? Marca con una equis:

_____ cuentos _____ cartas _____ científicos _____ avisos

_____ poesías _____ historietas _____ relatos o narraciones

6. ¿Has recibido libros como regalo? ¿Cuándo?

7. ¿Quién entre las personas que viven contigo?

lee siempre _____

lee algunas veces _____

no lee nunca _____

ANEXO 5: ENCUESTA A MAESTROS

Objetivo: Valorar la preparación de los maestros para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo.

Compañero(a): como parte de esta investigación nos resulta valioso conocer su criterio con respecto al proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

I. Datos generales: Nombre de la escuela:

II. Datos personales:

a) Graduado(a) de:

b) Años de experiencia en la Educación Especial:

c) Años de experiencia en el grado o ciclo:

Responda por favor las siguientes preguntas:

1. Diga cómo Ud. evalúa su conocimiento sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el grado:

___no conoce ___conoce poco ___conoce mucho ___posee amplios conocimientos

2. ¿Cómo valora Ud. su preparación para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el grado:

___no preparado ___bien preparado ___medianamente preparado
___muy preparado

3. Marque las vías a través de las cuales ha realizado la preparación:

___Licenciatura ___Trabajo metodológico ___Postgrado ___Autodidacta

4. ¿Cuenta con materiales bibliográficos para prepararse en cuanto al proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos?

___Sí ___No ¿Cuáles?

5. Según su preparación y conocimientos, exprese:

- a) El concepto de comprensión de textos escritos
- b) Los niveles de la comprensión de textos
- c) Las estrategias que emplea para la lectura
- d) Los tipos de textos que se analizan en la clase de Lengua Española

6. Los textos que se analizan provienen de: ___Libro de texto ___otras fuentes
¿cuáles?

7. Exprese cuáles son los métodos y procedimientos que emplea para la comprensión de textos escritos en la clase:

8. Mencione algunas de las tareas de aprendizaje que realiza para el logro de la comprensión de textos escritos en sus escolares: _____

9. Exprese qué forma organizativa emplea en el proceso de enseñanza aprendizaje de la comprensión de textos: ___individual ___grupal. Fundamente

10. ¿Qué medios de enseñanza utiliza para favorecer la comprensión de textos en sus escolares? Explique.

11. Exprese los recursos didácticos que emplea en la clase para facilitar la comprensión de textos escritos: _____

12. ¿Incentiva en los escolares la aplicación de estrategias de aprendizaje para la comprensión de textos escritos? ___Sí ___No ¿Cuáles?

13. Sus mayores fortalezas son:

14. Sus mayores debilidades son:

15. ¿Qué recomendaciones o sugerencias sobre el tema pudiera expresar que sean útiles para esta investigación?

ANEXO 6: ENTREVISTA A METODÓLOGOS Y DIRECTIVOS

Objetivo: Constatar la preparación que reciben los docentes para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

Compañero (a): Se está realizando una investigación relacionada con el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental, necesitamos de su colaboración para constatar la preparación que reciben los docentes sobre este tema. Muchas gracias.

Datos personales:

Edad_____ Tiempo de experiencia como directivo_____ años

Cuestionario:

1. ¿Cómo valora la preparación que tienen los maestros para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo? Fundamente.
2. ¿Qué actividades metodológicas se realizan para preparar a los maestros en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos?
3. ¿Qué elementos del proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos se tienen en cuenta en la preparación de los maestros?
4. ¿Cómo concibió usted la atención a la comprensión de textos escritos en el sistema de trabajo metodológico de su ciclo o centro?
5. Mencione los materiales bibliográficos o autores que haya consultado para el desarrollo de este trabajo.

ANEXO 7: GUÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE CLASES

Datos Generales.

Nombre del docente: _____

Tema de la clase: _____

Forma de organización del proceso: _____

Tiempo de duración _____

Objetivo: Constatar las características del proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental

ASPECTOS A OBSERVAR	Bien	Regular	Mal
Procedimientos utilizados para la motivación de la clase.			
Conocimientos previos que poseen los escolares.			
Correspondencia entre los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje			
Recursos didácticos utilizados para la comprensión de textos escritos			
Características de la lectura oral y del nivel de comprensión del texto de los escolares			
Formas de agrupamientos que utiliza el maestro durante la clase y tipo de mediación que se establece			
Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de maestros y escolares			
Conocimiento y utilización de las tipologías textuales			
Tareas de aprendizaje concebidas para la comprensión del texto escrito según los estilos de aprendizaje de los escolares y los niveles de la comprensión de textos			
Diseño de ayudas pedagógicas que posibiliten la transferencia de significados a otros contextos			
Formas de evaluación utilizadas.			
Trabajo correctivo- compensatorio y desarrollador			
Motivación de los escolares durante el trabajo con la comprensión de textos escritos			
Nivel de compromiso de maestros durante el proceso lector			

ANEXO 8: RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASES

ASPECTOS A OBSERVAR	Bien	Regular	Mal
Procedimientos utilizados para la motivación de la clase.		x	
Conocimientos previos que poseen los escolares.		x	
Correspondencia entre los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje	x		
Recursos didácticos utilizados para la comprensión de textos escritos		x	
Características de la lectura oral y del nivel de comprensión del texto de los escolares			x
Formas de agrupamientos que utiliza el maestro durante la clase y tipo de mediación que se establece			x
Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de maestros y escolares			x
Conocimiento y utilización de las tipologías textuales			x
Tareas de aprendizaje concebidas para la comprensión del texto según los estilos de aprendizaje de los escolares y los niveles de la comprensión de textos			x
Diseño de ayudas pedagógicas que posibiliten la transferencia de significados a otros contextos		x	
Formas de evaluación utilizadas			x
Trabajo correctivo- compensatorio y desarrollador		x	
Motivación de los escolares durante el trabajo con la comprensión de textos escritos			x
Nivel de compromiso de maestros durante el proceso lector		x	

ANEXO 9: TRIANGULACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS PARA LA EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES

Tabla 1. Métodos utilizados para medir los diferentes indicadores relacionados con los maestros.

Leyenda: Enc. M (encuesta a maestros), ED (entrevista a directivos), AD (análisis documental), OC (observación de clases).

Indicadores	Métodos			
	Enc . M	E.D	AD	OC
Dominio del concepto de comprensión de textos, los niveles por los que transita el lector y las estrategias antes, durante y después de la lectura.	x	x		x
Dominio de los componentes didácticos para la comprensión de textos.	x	x	x	x
Conocimiento de los recursos didácticos que se emplean.	x	x	x	x
Dominio de las tipologías textuales que se estudian en el grado y el ciclo.	x		x	x
Exploración de los conocimientos previos.	x		x	x
Estimulación cognoscitiva y afectiva a los escolares mediante la comprensión de textos escritos.	x		x	x
Nivel de compromiso en la conducción del proceso de comprensión de textos escritos.	x			x
Planificación del sistema de clases, atendiendo a las exigencias de los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje.	x	x	x	x
Empleo de recursos didácticos.	x	x	x	x
Empleo de las estrategias antes, durante y después de la lectura.	x	x	x	x
Formulación de las tareas de aprendizaje.	x		x	x
Diseñan ayudas pedagógicas para favorecer el proceso de la comprensión de textos escritos.	x	x	x	x
Uso de las tipologías textuales.	x		x	x

Tabla 2: Métodos utilizados para medir los diferentes indicadores relacionados con los escolares

Leyenda: Enc.E (encuesta a escolares), PP (prueba pedagógica), AD (análisis documental), OC (observación de clases).

Indicadores	Métodos			
	Enc. E	PP	AD	OC
Dominio de los diferentes temas.	x			x
Características de los diferentes tipos de textos.	x	x		x
Motivación e interés hacia la lectura de diferentes tipos de textos.	x			x
Logro de las cualidades de la lectura.	x	x	x	x
Logro de las habilidades relacionadas con la comprensión de textos escritos según el grado.		x	x	x
Utilización de estrategias de aprendizaje.		x	x	x
Transferencia del aprendizaje a partir de la asimilación de la ayuda pedagógica.		x	x	x

ANEXO 11: OBJETIVOS QUE SE PROPONEN PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN EL TERCER CICLO DE ESCOLARES CON RETRASO MENTAL

- Caracterizar e identificar diferentes tipos de textos según los criterios de clasificación.
- Expresar el significado de palabras y expresiones que aparecen en los textos.
 - Identificar ideas expresadas o no en el texto.
 - Ordenar las ideas según aparecen en el texto.
 - Identificar la idea fundamental de cada párrafo, fragmento o parte en que se divide el texto.
 - Reproducir la secuencia de hechos que ocurren en los momentos fundamentales de la narración.
 - Expresar de qué trata el texto, el mensaje o enseñanza que encierra.
 - Reconocer el tiempo y el lugar en que se desarrollan los hechos.
 - Relacionar el contenido del texto con ilustraciones, títulos, otros textos y temas tratados.
 - Identificar argumentos y opiniones expresadas en el texto.
 - Caracterizar los personajes de los diferentes textos.
 - Expresar acuerdos y desacuerdos a partir de las descripciones y caracterizaciones realizadas.
 - Valorar las conductas de los personajes y los mensajes transmitidos por el texto.
 - Resumir textos en forma de párrafo o de esquema a partir del reconocimiento de ideas esenciales.

ANEXO 12: FOLLETO DE TAREAS DE APRENDIZAJE PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LOS ESCOLARES CON RETRASO MENTAL.

Explicación necesaria

Las tareas de aprendizaje están dirigidas fundamentalmente a los escolares, en cada una se le brinda orientaciones al maestro como mediador, orientador y controlador de las acciones que deben realizar los escolares que no aprenden solos, sino que lo hacen con su ayuda y la de los demás a partir de su capacidad para motivarlos, despertar en ellos el deseo de aprender y el interés hacia la lectura mediante acciones de la vida diaria.

Las actividades están distribuidas en correspondencia con algunos de los objetivos que deben vencer en el ciclo, según se propone en la concepción didáctica y de acuerdo a los tres niveles de la comprensión de textos. Constituyen ejemplos por los cuales el maestro puede guiarse para hacer de la enseñanza - aprendizaje de la comprensión de textos escritos un proceso ameno que propicie el aprendizaje y desarrollo de los escolares. Se demuestra también cómo pueden insertarse en las tareas de aprendizaje los diferentes recursos didácticos que se proponen.

Algunas de las actividades se conciben en la modalidad de juego, porque a través de él se estimula la actividad psíquica del escolar con retraso mental, se concentra su atención, se eleva su vitalidad y su confianza en sí mismo, se desarrolla el lenguaje, la comprensión, se ejercita el pensamiento, se fortalece la memorización y contribuye a educar el carácter, el autocontrol y el colectivismo al mismo tiempo que se enseñan otras normas o patrones de comportamiento.

Las lecturas que se toman como ejemplo para demostrar las actividades, se seleccionan del libro "Pensando en ti. Lenguaje facilitado" (ANEXO 22) de un Colectivo de autores cubanos encabezados por Nilda de la Peña Bermúdez.

Los textos están escritos en forma de cuentos, poesías y relatos además están relacionados mayormente con la vida diaria de los escolares y con temas motivadores para ellos, son estos los que más les gustan leer a los educandos de ahí que se puede obtener buenos resultados en el tratamiento de la comprensión de textos. Por estas razones la investigadora sugiere que el maestro de los escolares del tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental, utilice de forma sistemática las lecturas que ofrece este y el resto de los libros que han sido elaborados en lenguaje facilitado.

Sistema de tareas de aprendizaje

Objetivo: Identificar las ideas esenciales en párrafos y fragmentos de textos leídos.

I nivel

- Marca con una equis el concepto de idea central.

El maestro les presenta a los escolares varios conceptos para que marque el que entiende por idea central.

- Dar sugerencias de ideas centrales para que marquen con una equis la que se pone de manifiesto en el fragmento.

En esta actividad el maestro debe cuidar que la idea central a marcar por los educandos esté expuesta de forma clara y que se evidencie en el texto.

II nivel

- Observa detenidamente la siguiente figura: - lee la información que te ofrece cada uno de sus elementos.- une cada información para conformar la idea central que te sugiere la figura.

El maestro con esta actividad presentará un esquema gráfico o un mapa conceptual sencillo con el objetivo que los escolares deduzcan la idea central. Si es la primera vez que se realizan actividades como esta, entonces se realizará la demostración tantas veces como sean necesarias, se conformarán equipos de hasta tres escolares para que cada uno socialice lo que piensa, se presentarán ilustraciones o volverá a leer el fragmento del texto al cual pertenece la idea, si fuera necesario. El control o la revisión de la tarea se realizarán de forma individual y colectiva obligatoriamente con el objetivo que los escolares observen que una misma idea puede ser dicha e interpretada de diferente manera.

- Mencionar de forma oral la idea central del fragmento leído

El maestro debe tener preparado un sistema de preguntas para facilitar que los educandos mencionen de forma oral la idea central de lo leído.

- Extraer del texto la idea central.

Al igual que en la actividad anterior el maestro debe ayudar a los educandos con un sistema de preguntas que le induzcan a extraer la idea central.

III nivel

- Repartir a los educandos antes de comenzar el análisis del texto, tarjetas o tirillas con preguntas relativas a las ideas que se trata en las diferentes partes.

El maestro o un educando lee el fragmento en voz alta y el que tenga la pregunta correspondiente debe leerla para que los demás la contesten. En esta actividad el maestro debe tener presente los niveles de ayuda que necesitan

- Completar párrafos sencillos para extraer la idea central.

El maestro reparte a los educandos un párrafo iniciado para que lo terminen y extraigan la idea central. Esta actividad la pueden realizar individual o colectivamente y se debe tener en cuenta las diferencias individuales.

Objetivo: Realizar valoraciones sobre el mensaje de las lecturas.

I nivel

- Ejercicios de verdadero o falso.

El maestro escoge pasajes o acciones de la obra intercalando verdaderas y falsas para que los educandos las identifiquen como tal.

Ejemplo: Lectura “La adolescencia”.

Di si las siguientes expresiones son verdaderas o falsas. (V o F)

___ El primer cambio que notó María, fue el tamaño de sus senos.

___ La profesora Laura se asustó y le aconsejó que fuera al médico.

___ Los primeros cambios se producen en el cuerpo.

___ Los vellos en los varones crecen a partir de los 16 años.

- Actividades durante la lectura de los diferentes fragmentos en que fue dividido el texto.

Ejemplo: Lectura “La adolescencia”

1. Enlaza la siguiente idea con la expresión que consideres más adecuada.

María no se siente bien
porque.

- se peleó con una amiga
- está enferma
- quiere estar en otro lugar.
- siente cambios en su cuerpo.

2. Busca en el diccionario el significado de las palabras semen y órganos sexuales y marca con una equis la idea que completa la siguiente afirmación:

La producción de semen en los varones se produce porque.

___ cambian de voz.
___ maduran los órganos sexuales.
___ se fijan más en las hembras.
___ crecen los vellos en el pubis

3. Marca con una equis las ideas que expresen las características de la adolescencia:

- ___ Etapa de la vida en que se deja de ser niños para ser adultos.
___ Las muchachas juegan a las muñecas.
___ Se producen cambios en el cuerpo de los jóvenes.
___ Los chicos se fijan más en las chicas.

II nivel

- Selecciona el mensaje de la lectura que estás estudiando. Explica tu punto de vista al respecto.

El maestro escoge mensajes de otras obras y junto al mensaje de la obra de estudio, las presenta a los educandos que deben identificar el mensaje actual y dar su valoración con respecto a este, ya sea de forma oral o escrita, según lo considere prudente a partir de las características del grupo. Es importante analizar también durante el intercambio el rasgo negativo que puede producirse en cada situación.

Ejemplo: Lectura “La protección en el amor.”

- ___ La etapa de la adolescencia produce muchos cambios en los jóvenes.
___ Todos los miembros de la familia deben respetarse y ayudarse mutuamente.
___ No te sientas mal si eres diferente, esa es una cualidad común.
___ Para hacer el amor debes usar siempre el condón y así evitarás embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual.

En este caso la valoración debe ir dirigida además a las consecuencias negativas que pueden producirse de no usar condón durante las relaciones sexuales y qué hacer ante una situación como esta.

- Completar ideas con elementos de la lectura.

El maestro reparte a los educandos ideas sin terminar y ellos las completan según lo que entendieron de la lectura.

Ejemplo: Lectura “Importancia del Código de Vialidad y Tránsito.”

El conocimiento del Código de Vialidad y Tránsito es importante porque...

Ejemplo: Lectura “Mi Comité”.

Las actividades que realizan los cederistas en cada cuadra ayudan a ...

III nivel

- Explica qué aprendiste con el estudio de esta lectura.

El maestro primero debe propiciar el intercambio entre los educandos, donde cada uno ofrezca su valoración y luego les orienta escribirlo en las libretas de forma clara y legible.

- Argumentar el mensaje de la obra a través de afirmaciones.

Ejemplo: Lectura “Somos diferentes”.

Argumenta la siguiente afirmación:

“Las personas con una discapacidad pueden vivir como los demás”

La idea que **no** se puede incluir en este texto es:

___ Las personas son diferentes en todas partes del mundo.

___ Todas las personas son iguales.

___ Trabajan en diferentes oficios.

___ Ser diferente es algo común.

- Actividades en las que tengan que extrapolar lo aprendido.

Ejemplo: Lectura “Mi Comité”.

Resume en un párrafo las actividades que como cederista realizas en tu cuadra.

Ejemplo: Lectura “La adolescencia”

1. Después de lo estudiado en clases, analiza tu cuerpo y di en qué etapa de la vida te encuentras.

2. Redacta un párrafo u oraciones donde expliques los cambios que se producen en ti en esta etapa de tu vida y cómo son las relaciones entre tus compañeros.

- Orientar la elaboración de diálogos en los que se evidencie la conversación de un grupo de amigos con respecto al tema objeto de estudio.

El maestro deberá orientar estas actividades para su realización en grupos, con el fin de que cada escolar participe dando sus criterios y puntos de vista sobre el tema para que se produzca el intercambio y la socialización. Se revisará de forma colectiva y la actividad final será la dramatización.

Objetivo: Relacionar el título o la ilustración con el contenido de la obra.

I nivel

- Marca con una equis el título de la lectura.

El maestro presenta varios títulos y los educandos marcan el que corresponde con la lectura.

- Enlaza el título de la lectura con su argumento.

El maestro coloca de un lado el título y del otro varios argumentos para que los educandos seleccionen cuál de ellos le corresponde.

Ejemplo: Lectura “El deporte en Cuba”.

El deporte en Cuba

___ Enumera los cambios que ocurren en la adolescencia.

___ Trata acerca del desarrollo que tiene el deporte en Cuba.

___ La lectura trata sobre las

II nivel

- Marca con una cruz el porqué se titula así la lectura.

El maestro realiza esta actividad de la siguiente manera:

Ejemplo: Lectura “La adolescencia”.

El texto se titula “La adolescencia” porque:

___ enseña cómo se estudia en la Secundaria

___ orienta cómo tratar a los adolescentes

___ informa a los adolescentes sobre los cambios que se producen en esta etapa

___ dice cómo son los adolescentes

- Selecciona la respuesta correcta.

Ejemplo: Lectura “Somos diferentes”.

La ilustración representa:

___ una familia.

___ las diferencias entre las personas
___ un grupo de amigos conversando
___ un equipo de béisbol

En la ilustración se observan
personas

___ blancas y negras
___ ricas y pobres
___ gordas y flacas
___ de nariz ancha y fina.
___ altas y bajitas

- ¿Qué diferencias se observan en la ilustración?

El maestro puede realizar esta pregunta a los alumnos más aventajados.

- JUEGO: Enlace literario.

El maestro divide el grupo en dos subgrupos. Reparte entre los alumnos tarjetas o tirillas donde aparezca el nombre de lecturas ya estudiadas y el argumento de las mismas. El juego consiste en que un grupo comienza diciendo el nombre o el argumento del texto y el otro subgrupo responde con lo contrario. Se debe ofrecer tres oportunidades para responder correctamente a cada equipo e incluso antes de dar la respuesta puede ocurrir intercambio de ideas entre sus integrantes.

Ej. Si uno dice el nombre, el otro dirá el argumento y viceversa; mientras que el resto de los integrantes de los equipos expresarán y ejemplificarán con un suceso de la vida diaria el aprendizaje adquirido con el estudio de cada obra.

- Explica qué fragmento del texto se muestra en la ilustración.

El maestro para realizar esta actividad primeramente orienta a los alumnos que describan la ilustración haciendo énfasis en aquellos elementos que son significativos para la ejecución de la actividad.

- Selecciona la ilustración que se relaciona con el texto. ¿Crees que le falta algún elemento? Fundamenta tu criterio. ¿Qué elementos de la ilustración quitarías y cuáles agregarías? ¿Por qué?

Esta tarea el maestro puede realizarla con ilustraciones, textos, fotografías, fragmentos de películas o dibujos animados. También puede realizar preguntas como la siguiente: ¿Con qué sucesos de tu vida cotidiana se relaciona este texto?
Explica

III nivel

- Actividades de enlace

Ejemplo: Lectura “Somos diferentes”.

La ilustración que acompaña el texto, se relaciona con él porque

___ muestra que las personas somos iguales

___ demuestra las diferencias que existen entre las personas

Ejemplo: Lectura “Mi comité”.

La ilustración del texto muestra

___ las personas están

___ una asamblea del comité

___ a los cederistas realizando la limpieza en la cuadra

- El educando puede sugerir otros títulos. El maestro sugiere algunos y los educandos seleccionen cuál de ellos es el apropiado.

educandos a José reconociendo

Ejemplo: Lectura “La adolescencia”.

Otro título para este texto pudiera ser:

___ La muchacha preocupada.

___ La adolescente y su profesora.

___ Los cambios en los adolescentes.

___ La preocupación de María.

- Cambiar el final del texto teniendo en cuenta el título original.

Aquí, como en la actividad anterior, el maestro puede hacer sugerencias de otros finales para que el educando seleccione. Es importante en ambas actividades que el maestro los ayude a argumentar por qué seleccionan ese y no otro, con el objetivo de enriquecer su vocabulario y desarrollar habilidades comunicativas.

- Elaborar cuentos, relatos o diálogos con títulos sugeridos.

El maestro ofrece un título para que los educandos elaboren un cuento. Esta actividad se puede realizar en pequeños grupos y si es posible, el maestro debe proporcionar láminas y otros medios para facilitar la redacción; asimismo no se debe pasar por alto el momento de la revisión colectiva y la estimulación al equipo que mejor lo haya hecho.

Objetivo: Interpretar expresiones que confieren belleza y efectividad al lenguaje.

I nivel

- Leer expresiones en lenguaje figurado y hacerlas corresponder con expresiones en lenguaje recto.

El maestro divide el grupo en dos equipos, luego reparte tarjetas o tirillas que contengan frases en lenguaje figurado y en lenguaje recto.

Esta actividad se hará en forma de juego para el cual el maestro confecciona un puzzle en una cartulina de manera tal que lo observen todos los educandos en el aula.

El juego consiste en que un equipo comienza diciendo la frase en sentido figurado o en sentido recto y el otro responde con la frase en sentido recto o en sentido figurado que le corresponda. Con cada respuesta correcta cada equipo irá avanzando una casilla en el puzzle y a la vez resuelve las incógnitas del mismo. Al final gana el equipo que más avanzado esté o que logre llegar a la meta.

II nivel

- Identificar frases en sentido figurado.

El maestro puede evaluar el subobjetivo realizando el siguiente ejercicio:

- Marca con una equis la frase en sentido figurado.

Presenta diferentes frases en sentido figurado y en sentido recto para que los educandos marquen.

Puede utilizar también actividades como la siguiente:

Ejemplo: Lectura “Somos diferentes”.

La frase “dejamos de existir” significa:

___ crecemos

___ nacemos

___ morimos

___ enfermamos

III nivel

- Interpretar frases en sentido figurado.

Los educandos con ayuda del maestro interpretan frases en sentido figurado.

Ejemplo: Subraya el significado de la siguiente frase:

“Cabellos de oro“

Pelo amarillo pelo rubio pelo carmelita pelo negro.

Objetivo: Reconocer los personajes de una lectura, diferenciarlos, describirlos y opinar sobre su conducta.

I nivel

- Menciona los personajes que intervienen en la obra.
- Marca con una equis los personajes del texto.

El maestro presenta una lista de personajes para que los educandos seleccionen los que corresponden al texto que están analizando.

Ejemplo: Lectura “Un día de trabajo voluntario”.

___ Mario ___ Adela ___ María ___ Alexis ___ Elena ___ abuelo de José ___ José

- Completa las oraciones con las características de los personajes.

El maestro presenta oraciones incompletas relacionadas con las características de los personajes para que los educandos completen con las que faltan. Las oraciones deben ser completadas con las características que aparezcan explícitas en el texto.

II nivel

- Busca el parecido de los personajes de la obra que están estudiando con otros ya estudiados.

El maestro puede auxiliarse de preguntas como:

¿A qué personaje ya estudiado se parece el que estás describiendo?

¿Qué cualidades imitarías de este personaje? ¿Por qué?

Menciona las cualidades positivas que posee el personaje principal.

- Marca con una equis los adjetivos que caracterizan al personaje.

El maestro debe recordar a los educandos qué es un adjetivo, así como facilitarle la traducción de los que utilice o sea aclarar el significado, para lo cual puede auxiliarse en sinónimos y antónimos.

Ejemplo: Lectura “La adolescencia”.

La profesora de María es:

___ observadora ___ malvada ___ comprensiva ___ cariñosa ___ grosera ___ solidaria

- Enlazar los personajes con las características que le corresponden.

El maestro escribe en la pizarra dos columnas, una con el nombre de los personajes y la otra con las características. Los educandos hacen corresponder las características con el personaje.

- Mencionar el personaje a través de su descripción.

El maestro describe de forma oral o escrita al personaje para que los educandos lo identifiquen. Esta actividad se debe realizar en las lecturas en las que intervengan varios personajes y las características que se seleccionen deben ser realmente distintivas para que puedan identificar el personaje.

También se puede realizar a través de un juego, en el cual el maestro prepare tarjetas en las que se reflejen las características de los personajes. Se divide el grupo en dos equipos. Un educando de cada equipo toma una tarjeta y otro del equipo contrario trata de identificar el personaje. Es importante destacar que en cada tarjeta la maestra informe a qué lectura pertenece el personaje a identificar. Al final gana el equipo que más respuestas correctas tenga.

- Valora los personajes según su actuación.

Para realizar esta actividad el maestro primeramente orienta realizar acciones como: describir los personajes, identificar las acciones negativas y emitir su criterio así como definir a qué personaje les gustaría imitar y por qué.

Esta es una actividad donde se debe propiciar el intercambio, en el que cada alumno diga su valoración sin perder de vista las individualidades.

III nivel

- Describe por escrito cómo te imaginas al personaje principal de la lectura.

El maestro orienta a los educandos que estén en condiciones a redactar oraciones o párrafos donde describan al personaje principal. Puede hacer lo mismo con otros personajes.

- Dibuja el personaje según sus características.

El maestro orienta a los educandos que según sus características se imaginen el personaje que más les impresionó y lo dibujen. Esta actividad puede ser para los educandos que tengan desarrolladas habilidades para la pintura.

ANEXO 13: ENCUESTA PARA LA AUTOVALORACIÓN DE LOS POSIBLES EXPERTOS

Objetivo: Determinar el coeficiente de competencia de los expertos.

Años de experiencia profesional	
Centro de trabajo actual	
Categoría científica y/o académica	

Estamos desarrollando una investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental, en la que se propone como resultado una concepción didáctica para su perfeccionamiento desde la asignatura Lengua Española, la cual requiere de su opinión, por lo que solicitamos su colaboración. Para realizar la consulta, como parte de la utilización del método de investigación criterio de expertos, es necesario determinar su coeficiente de competencia en este tema para lograr validez en los resultados, por lo que necesitamos respuestas lo más objetivas posible:

1. Marque con una cruz (X) la casilla que corresponde al grado de conocimiento que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala de 1 a 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 0 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

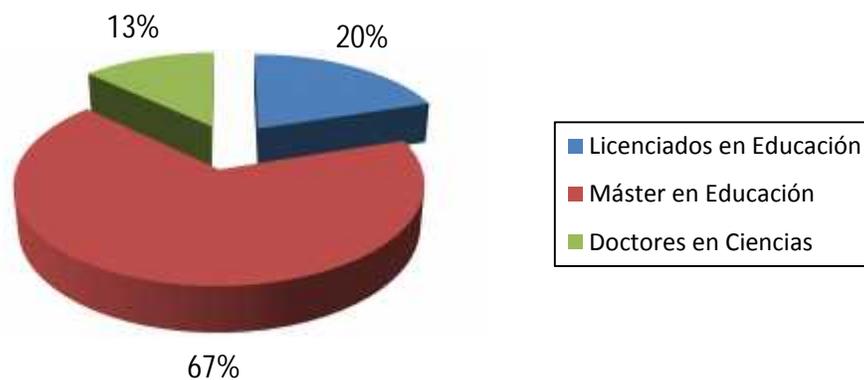
2. Realice una autovaloración de la influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación ha tenido en su preparación profesional sobre el tema. Marque con una X en las categorías correspondientes: A (alto), M (medio), B (bajo).

Fuentes de argumentación	A (alto)	M (medio)	B (bajo)
Análisis teóricos realizados por usted.			
Su experiencia práctica.			
Estudios de trabajos de autores nacionales.			
Estudios de trabajos de autores extranjeros.			
Su propio conocimiento del estado del problema en el extranjero.			
Su intuición.			

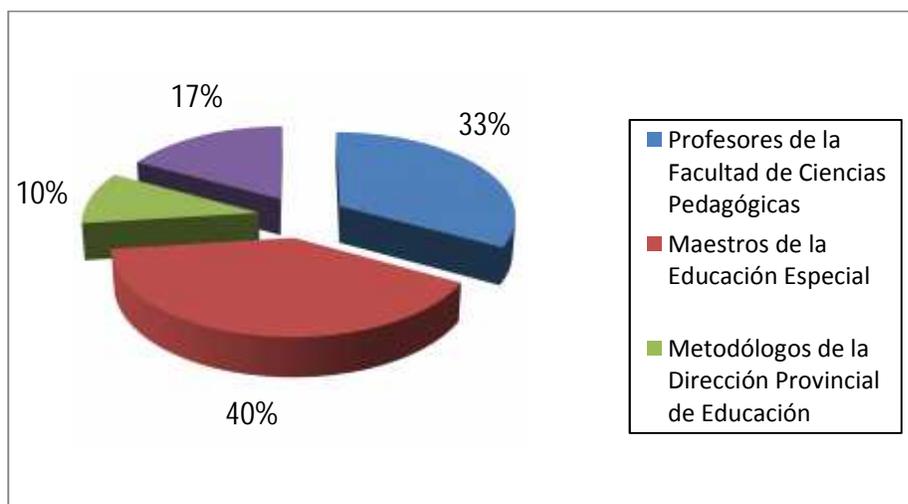
Muchas gracias por su disposición y colaboración.

ANEXO 14: CARACTERIZACIÓN DE LOS EXPERTOS

PREPARACIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA



FUNCIONES



**ANEXO 15: RESULTADOS DE LA DETERMINACIÓN DEL NIVEL DE
COMPETENCIA DE LOS EXPERTOS**

Especialista	kc	ka	k	Categoría
1	0.8	1	0.9	Alta
2	0.9	0.9	0.9	Alta
3	0.8	0.9	0.85	Alta
4	1	0.9	0.95	Alta
5	0.8	0.9	0.85	Alta
6	0.9	1	0.95	Alta
7	0.9	0.8	0.85	Alta
8	0.9	1	0.95	Alta
9	0.8	0.8	0.8	Alta
10	1	0.8	0.9	Alta
11	0.9	1	0.95	Alta
12	0.9	1	0.95	Alta
13	0.9	0.9	0.9	Alta
14	0.9	0.9	0.9	Alta
15	0.8	0.9	0.85	Alta
16	0.8	0.9	0.85	Alta
17	0.9	0.8	0.85	Alta
18	0.9	0.8	0.85	Alta
19	1	1	1	Alta
20	1	1	1	Alta
21	0.9	0.75	0.825	Alta
22	0.9	0.8	0.85	Alta
23	0.7	0.75	0.6	Media
24	0.8	0.8	0.8	Alta
25	0.8	0.8	0.8	Alta
26	0.8	0.9	0.85	Alta
27	0.9	0.9	0.9	Alta
28	0.9	1	0.95	Alta
29	0.8	1	0.95	Alta
30	1	1	1	Alta

Si $0,8 < K < 1,0$ – K Alta
 Si $0,5 < K < 0,8$ _ K Media
 Si $K < 0,5$ _ K Baja

ANEXO 16: GUÍA PARA LA VALORACIÓN DE LA PROPUESTA POR CRITERIO DE EXPERTOS.

Objetivo: Valorar los criterios de validez emitidos por los expertos sobre la concepción didáctica propuesta para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

Compañero (a) profesor (a): Teniendo en cuenta su experiencia profesional, usted ha sido seleccionado como experto según lo expresado en el cuestionario de autovaloración anteriormente contestado, para presentar sus criterios y colaborar en la investigación que se realiza en la Facultad de Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Matanzas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

Años de experiencia profesional: _____ Categoría docente: _____

Categoría científica: _____ Labor que desempeña: _____

Licenciado de la

Especialidad: _____

1. De la concepción didáctica propuesta, como resultado de la investigación realizada, es necesario que opine sobre sus aspectos principales. Para ello debe marcar en una escala de 5 categorías (C), cuán adecuado considera cada aspecto. Las categorías son:

C1: Muy adecuado.

C2: Bastante adecuado.

C3: Adecuado.

C4: Poco adecuado.

C5: No adecuado.

Los aspectos a valorar se presentan en la siguiente tabla. Solo debe marcar en una celda su opinión relativa al grado de importancia de cada uno de ellos, atendiendo a la valoración que se le merece desde el análisis de la concepción didáctica que le ha sido presentada.

No	Aspectos a valorar	C1	C2	C3	C4	C5
1	Grado de relevancia de las posiciones teóricas que sustentan la concepción didáctica.					
2	Grado de relevancia de los criterios sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.					
3	Grado de relevancia del contenido de cada					

	uno de los componentes de la alternativa didáctico-metodológica que conforma la concepción didáctica.					
4	Utilidad práctica de la concepción didáctica en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.					

2. Exponga (según su criterio) en qué medida la concepción didáctica propuesta puede contribuir a solucionar los problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos desde la asignatura Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.

3. ¿Qué sugerencias y recomendaciones puede ofrecer para el perfeccionamiento de la concepción didáctica?

Muchas gracias por su disposición y colaboración.

ANEXO 17: RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA CONSULTA A EXPERTOS

No	Aspectos a valorar	MA	BA	A	PA	NA
1	Grado de relevancia de las posiciones teóricas que sustentan la concepción didáctica.	14	13	3	0	0
2	Grado de relevancia de los criterios sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión de textos escritos.	13	15	2	0	0
3	Grado de relevancia del contenido de cada uno de los componentes de la alternativa didáctico-metodológica que conforma la concepción didáctica.	15	10	5	0	0
4	Utilidad práctica de la concepción didáctica en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental.	16	11	3	0	0

Tabla de frecuencias acumuladas

	MA	BA	A
1	0,46667	0,90000	1,00000
2	0,43333	0,93333	1,00000
3	0,50000	0,83333	1,00000
4	0,53333	0,90000	1,00000

Tabla de frecuencias acumulativas relativas

	MA	BA	VT	P	N-P	
1	-0,08	1,29	1,21	0,605	-0,361	Muy adecuado
2	-0,16	1,5	1,34	0,670	-0,426	Muy adecuado
3	0	0,96	0,96	0,480	-0,236	Muy adecuado
4	0,09	1,29	1,38	0,690	-0,446	Muy adecuado
	-0,15	5,04	4,89			
Puntos de corte	-0,0375	1,2600				

ANEXO 18. SISTEMA DE TALLERES METODOLÓGICOS

Objetivo general: Contribuir a la preparación teórico-metodológica de los maestros para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

TALLERES	TEMÁTICAS	OBJETIVO
1	La atención educativa a los escolares con retraso mental. Particularidades del proceso de enseñanza- aprendizaje	Debatir sobre las concepciones más actuales en torno a la atención educativa y al proceso de enseñanza- aprendizaje de los escolares con retraso mental.
2	La comprensión de textos escritos. Sus particularidades en la educación de escolares con retraso mental	Analizar los principales elementos relacionados con la comprensión de textos escritos y sus particularidades en la educación de escolares con retraso mental.
3	Los recursos didácticos para el proceso de la comprensión de significados en los escolares con retraso mental	Reflexionar acerca del empleo de recursos didácticos en el proceso de comprensión de significados en los escolares con retraso mental.
4	El lenguaje facilitado y el aprendizaje cooperativo como recursos didácticos en el proceso de comprensión de significados	Demostrar el empleo del lenguaje facilitado y el aprendizaje cooperativo en el proceso de comprensión de significados.
5	El proceder metodológico para la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental. Folleto de tareas de aprendizaje	Analizar la concepción didáctica que se propone. Debatir sobre el proceder metodológico para la comprensión de textos escritos y el folleto de tareas de aprendizaje.

ANEXO 19: GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL

Objetivo: Valorar la viabilidad de la implementación en la práctica de las acciones realizadas en la preparación teórico- metodológica de los docentes para el proceso de enseñanza- aprendizaje de la comprensión de textos escritos.

Estimado docente, con el fin de conocer sus criterios e impresiones acerca de la preparación recibida, necesitamos su cooperación en las respuestas a las preguntas que a continuación realizamos.

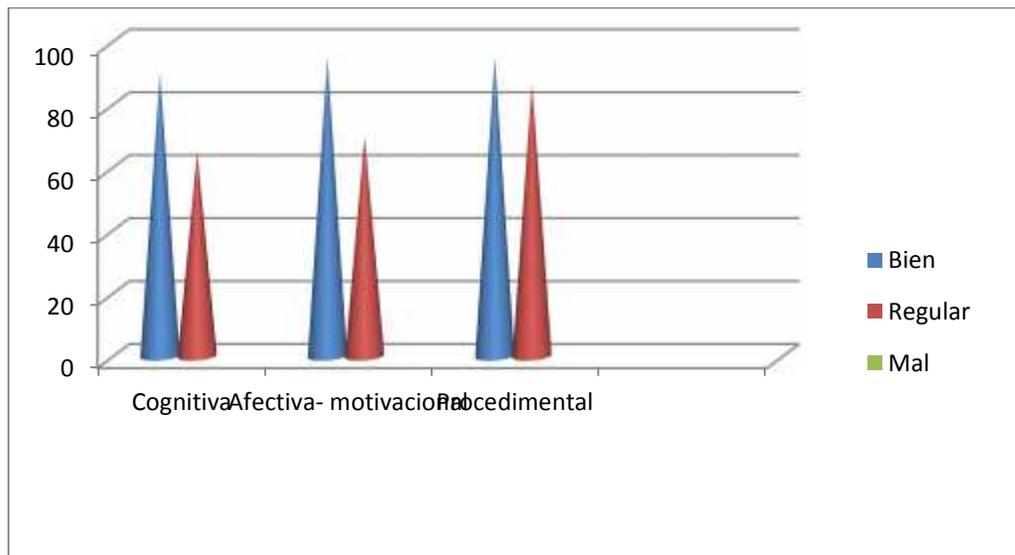
1. ¿Considera usted que después de la preparación teórico - metodológica recibida, está preparado para asumir el trabajo con la comprensión de textos escritos? ¿Por qué?
2. ¿Qué aspectos, a su juicio, son medulares para el logro de la comprensión de textos escritos en los escolares con retraso mental? Explique.
3. Mencione algunas de las actividades y recursos didácticos que usted implementaría para lograr la comprensión de los textos por parte de sus escolares.
4. ¿Cómo lograría la correspondencia entre las tareas de aprendizaje y las particularidades de los escolares? Ejemplifique.
5. ¿Qué categoría evaluativa otorgaría a la preparación recibida?

Gracias

ANEXO 20: RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN DE CLASES DESPUÉS DE IMPLEMENTADA LA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA

ASPECTOS A OBSERVAR	Bien	Regular	Mal
Procedimientos utilizados para la motivación de la clase.	x		
Conocimientos previos que poseen los escolares.	x		
Correspondencia entre los componentes del proceso de enseñanza- aprendizaje	x		
Recursos didácticos utilizados para la comprensión de textos escritos	x		
Características de la lectura oral y del nivel de comprensión del texto de los escolares		x	
Formas de agrupamientos que utiliza el maestro durante la clase y tipo de mediación que se establece	x		
Uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje por parte de maestros y escolares		x	
Conocimiento y utilización de las tipologías textuales	x		
Tareas de aprendizaje concebidas para la comprensión del texto según los estilos de aprendizaje de los escolares y los niveles de la comprensión de textos	x		
Diseño de ayudas pedagógicas que posibiliten la transferencia de significados a otros contextos	x		
Formas de evaluación utilizadas		x	
Trabajo correctivo- compensatorio y desarrollador	x		
Motivación de los escolares durante el trabajo con la comprensión de textos escritos	x		
Nivel de compromiso de maestros durante el proceso lector	x		

ANEXO 21. COMPORTAMIENTO DE LAS DIMENSIONES DESPUÉS DE APLICADA LA ALTERNATIVA



ANEXO 22: LECTURAS DEL LIBRO “PENSANDO EN TI. LENGUAJE FACILITADO”



La adolescencia

Un grupo de muchachas y muchachos estaban reunidos en el parque frente al Video Club.

La profesora Laura ve a María y la saludó:

-¡Hola!

¿Qué te pasa?

-Es que últimamente no me siento bien.

-¿Crees que te hacen falta cambios de aire, le dice Laura.

-Profe, ese no es el problema;

siento cambios en mi cuerpo.

tengo los senos más grandes.

-Esos cambios son normales.

No te has fijado en Ernesto

la voz le ha cambiado

y le han comenzado a salir vellos en la cara,

conversa más con las muchachas

y antes no las miraba tanto.

-Tiene razón, se está fijando en nosotros,

comentó María.

La profesora Laura se sentó junto a María.

-Mira, María lo que te pasa a ti

es que estás atravesando por una etapa de la vida

en la que dejamos de ser niños para ser adultos;

esta etapa se llama adolescencia.

Los primeros cambios los notamos en el cuerpo

como le pasa a ti y a Ernesto,

y duran casi dos años.

Comienzan alrededor de los 11 ó 12 años;

a las muchachas les llega la primera menstruación

que se repite todos los meses durante muchos años.

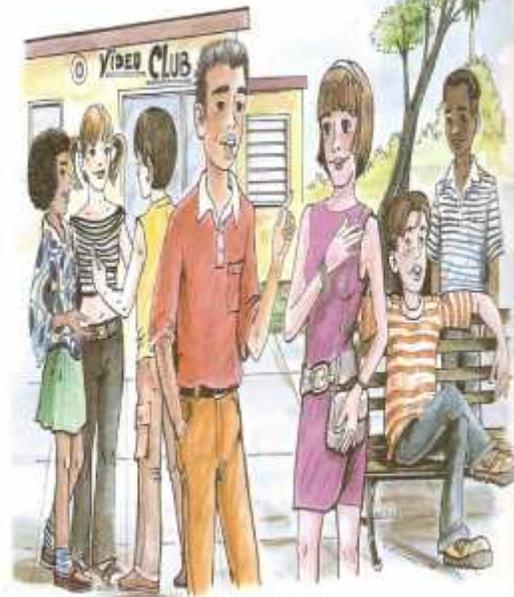
Los senos aumentan de tamaño.
Le crecen vellos en el pubis y en las axilas.

En los varones alrededor de los 14 años:
también les crecen vellos en el pubis,
las axilas, las piernas, la cara,
cambian de voz
y aparece la producción del semen
porque maduran los órganos sexuales.

También cambian nuestros gustos
por los programas de la televisión.
Nos peinamos diferentes.
Usamos otras ropas.
Nos dan ganas de tener novio o novia.

Los padres y maestros nos dan mayores responsabilidades
para prepararnos
para ser adultos responsables.

-Entonces usted cree que no debo preocuparme, dijo María.
-Claro que no!, estás en la adolescencia.



Somos diferentes

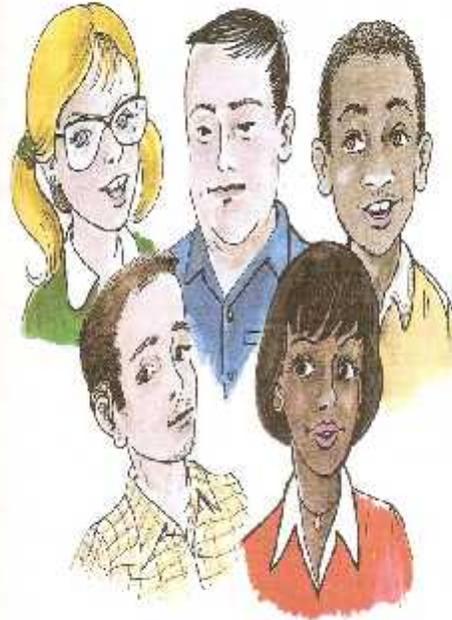
La sociedad está formada por muchas personas.
Las personas somos diferentes
pero nos parecemos en muchas cosas;
por ejemplo:
Podemos aprender a hablar, comer, correr, leer, escribir,
también vemos, olemos, pensamos, sufrimos, amamos, reímos
y nos abrazamos.

Cuando nacemos somos bebé, después niños,
más tarde adolescentes
luego jóvenes, adultos, ancianos,
y al final pasado mucho tiempo
dejamos de existir.

En estas cosas y mucho más nos parecemos
pero también existen diferencias.
Hay personas gordas, flacas, altas, bajitas,
blancas y negras.
También hay hombres y mujeres.

A veces por un accidente, una enfermedad
o haber nacido con un síndrome,
alguien puede ser diferente.
No puede caminar
o no puede ver, oír o hablar,
o no aprende de la misma manera.
Por eso hay personas ciegas, sordas, limitadas físicas
o limitadas mentales.
Entonces se dice
que esas personas tienen una discapacidad.

Si una persona tiene una discapacidad
tendrá algunas limitaciones,
pero con ayuda de los demás
puede aprender muchas cosas,
y vivir en sociedad,
ayudar a la familia, pasar tener amigos,
¿Y por qué no?
Casarse y tener su propia familia.



Mi comité

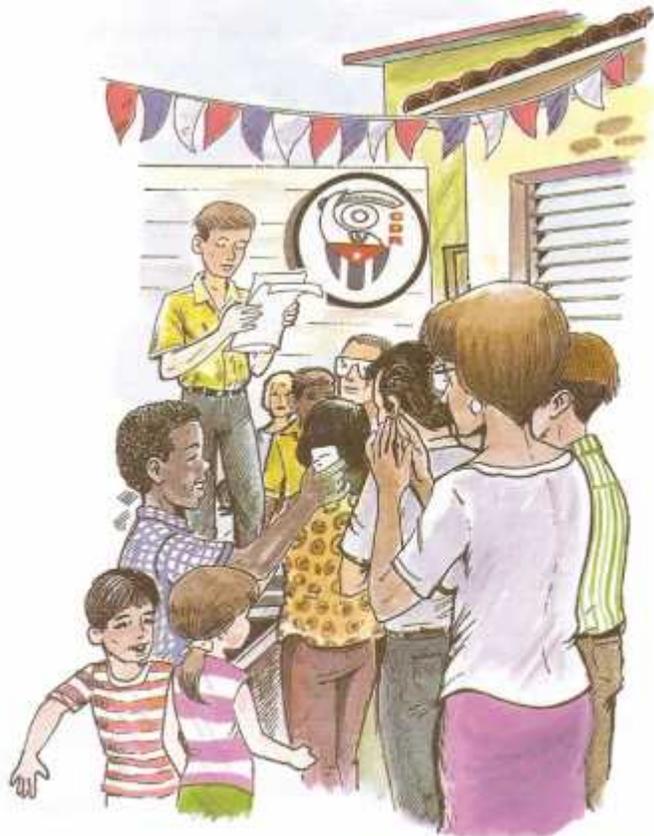
Siempre muy vigilantes,
eso se lo digo a usted
se encuentran los cederistas
de mi activo Comité.

Muy limpiecita la cuadra
seguro que usted la ve,
porque así lo garantiza
la gente del Comité.

Luisa o René donan sangre
sin pensarlo ni una vez,
es una noble tarea
que cumple mi Comité.

Materia prima recoge
el cederista José,
otra labor que realiza
mi querido Comité.

Y en los días de festejos
¡Qué alegría se ve!
En todos los cederistas
que forman mi Comité.



El deporte en Cuba

El estadio Latinoamericano,
está en el municipio Cerro, en la Ciudad de La Habana.
Es un terreno muy grande donde se
celebran juegos de pelota.

La pelota o el béisbol
es el deporte nacional de Cuba.

A Rolando y Carlos les gusta
disfrutar del juego de pelota
entre los equipos
de Santiago de Cuba e Industriales.

Ya falta poco para que termine
el último inning
y Carlos está preocupado
porque quiere que su equipo gane.
Pero...
¡Homerun! y
¡ganó Santiago de Cuba!

Rolando se siente muy contento
porque es su equipo favorito
y Carlos tendrá que esperar otra oportunidad
para ver ganar a los Industriales.
Al salir del estadio, Carlos comenta:
-Fue un juego muy interesante
por la calidad de los equipos.
-Cuba tiene mucho desarrollo en el deporte,
dijo Rolando.

Su práctica ayuda a la preparación física
de las personas y enseña
a respetar y cumplir con las reglas.

El deporte se comienza a practicar desde edades tempranas,
en disciplinas como:
atletismo, natación, boxeo, lucha y muchas más.

Muchos jóvenes con cualidades atléticas
estudian en escuelas deportivas
y participan en eventos nacionales e internacionales,
los más destacados reciben medallas.

En Cuba tenemos campeones como:
Omar Linares, Félix Savón y Ana Fidelia Quirot.

-Oye Carlos, pero también las personas con discapacidad
practican deportes

y asisten a Olimpiadas Especiales, comenta Rolando.

-Sí tienes razón,
en Cuba todos tienen derecho a practicar deportes.

¿Te has fijado cómo nuestros abuelos
no se quedan detrás?

Practican ejercicios en los parques.

-Es verdad, la práctica del deporte
es uno de los logros de la Revolución cubana.



La protección en el amor

Elaine conoció a Ricardo en una fiesta.
Luisa se lo presentó
y bailaron juntos.
Conversaron sobre música y deporte.
Entre Elaine y Ricardo había una gran simpatía,
acordaron ir a la discoteca el sábado.

Así continuaron los encuentros entre ellos.
Les gustaba estudiar, trabajar,
ir a bailar
y divertirse.
Velar la vida con alegría.
A veces sus opiniones eran muy diferentes,
pero acababan por entenderse,
se amaban.

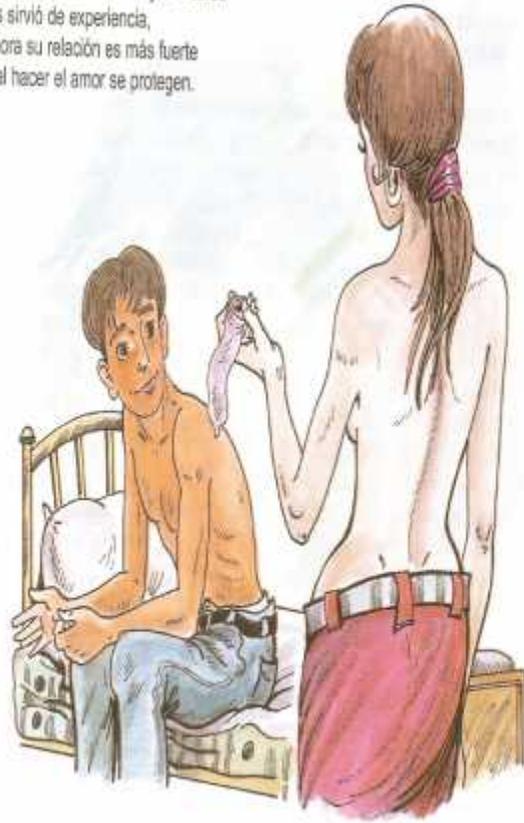
Se sentían felices estando juntos.
Así, Elaine se hizo novia de Ricardo.
Ricardo también la amaba
compartían caricias suaves
y besos tiernos que los unían,
llevándolos por el camino del amor.

Una noche la entrega fue completa.
Cada uno puso lo más bello de sí
pero olvidaron algo muy importante:
protegerse de un embarazo no deseado
o de una enfermedad
que se puede adquirir
por transmisión sexual.

Continuaron viéndose en casa de Ricardo.
Un día Elaine llegó preocupada,
temía estar embarazada.
Habló con Ricardo
y él se asustó mucho
no sabía qué hacer.
Elaine se puso a llorar.
Ricardo no podía ayudarla.

Elaine angustiada regresa a su casa
y habla con su mamá.
Las dos fueron al médico de la familia.
El médico le hizo un reconocimiento
y comprobó
que solo era un trastorno menstrual.

Lo que le pasó a Elaine y a Ricardo
les sirvió de experiencia,
ahora su relación es más fuerte
y al hacer el amor se protegen.



Importancia del Código de Vialidad y Tránsito

Mayra y Aída son dos chicas.
Al regreso de su práctica laboral
presencian un accidente de tránsito.

Ocurrió entre un ciclista y un conductor de auto.
El ciclista herido fue trasladado al hospital.

Aída se puso muy nerviosa.
Mayra trató de controlarla
explicándole que no hubo
ninguna muerte que lamentar.

Las personas allí reunidas comentaban
que el joven ciclista no respetó las leyes del tránsito.

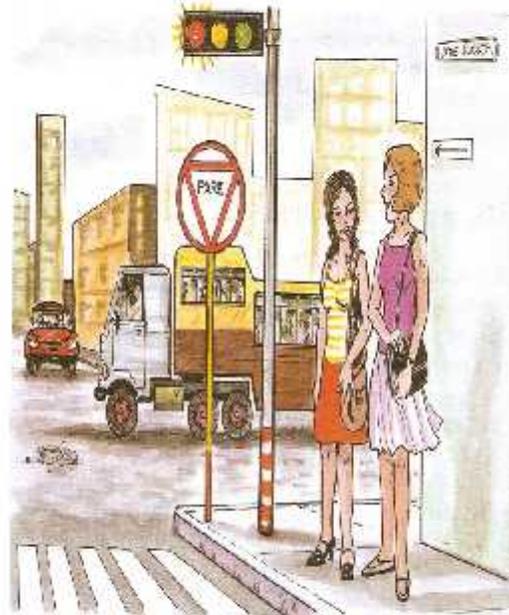
Fue una violación grave del Código de Vialidad y Tránsito;
que establece cómo debe ser el comportamiento
de conductores, vehículos y peatones.

Otra señora comentó de la Ley 60
y que muchos jóvenes o sufren daños
o pierden la vida
por no conocer estas leyes.

Aída más calmada le dice a Mayra:
-No sé montar bicicleta
pero no conozco el Código del que están hablando,
y puedo sufrir un accidente.
-Y yo tampoco, comentó Mayra.

Las dos se ponen de acuerdo
para pedirle al hermano de Mayra
que les explique sobre este Código
del que todos hablaban en la calle.

¿Tú conoces el Código de Vialidad y Tránsito?



Un día de trabajo voluntario

Mario y Alexis son dos jóvenes.
El domingo se levantaron muy temprano,
junto a los vecinos de su cuadra
participar en un trabajo voluntario.

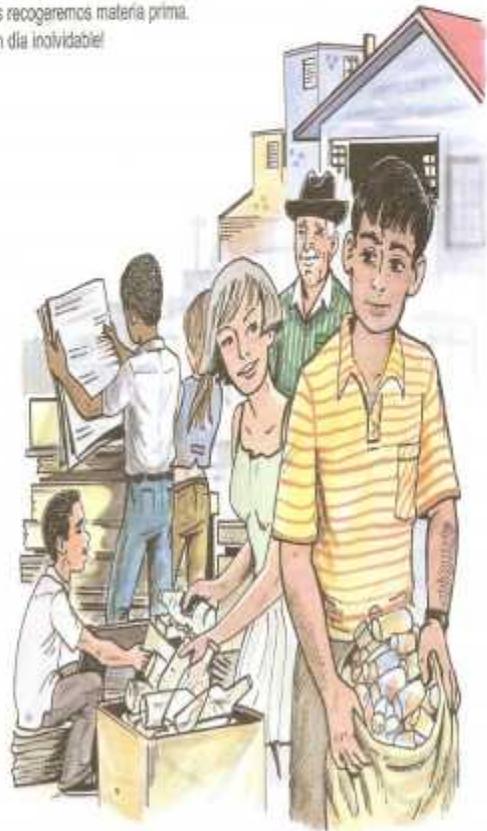
El abuelo José que los observa,
se acerca y los saluda:
-¡Qué bien, los jóvenes entre los primeros!
Mario pregunta:
-¿Abuelo, has participado en muchos trabajos voluntarios?
-¡Claro Mario, con mi edad,
qué no habrá hecho yo!

El abuelo les comenta:
-Les diré algo que a lo mejor ustedes no conocen,
el Che en los primeros años de la Revolución,
fue el creador de esta idea
El trabajo voluntario:
que es aquel que no se paga
y se realiza fuera del horario laboral.

-Nosotros cuando niños,
participábamos en jornadas
de trabajo voluntario en la escuela:
limpiando paredes, puzales
y cortando la hierba.
Todo esto lo hacemos
para que se vea bonita la escuela.
-¿Te acuerdas bien?
-¿Cómo nos divertíamos! dijo Alexis.

-Claro que me acuerdo, contestó Mario.
Ahora podemos hacer lo mismo;
en esta cuadra donde vivimos
también podemos participar
en las reparaciones de escuelas,
círculos infantiles, policlinicos
y en tareas agrícolas
o cualquier otra movilización que sea necesaria.

-Bueno muchachos, dijo el abuelo.
Ahora debemos aprovechar el tiempo.
¡A incorporarse al trabajo!
Mientras un grupo limpia la cuadra,
nosotros recogemos materia prima.
¡Será un día inolvidable!



Un oficio importante

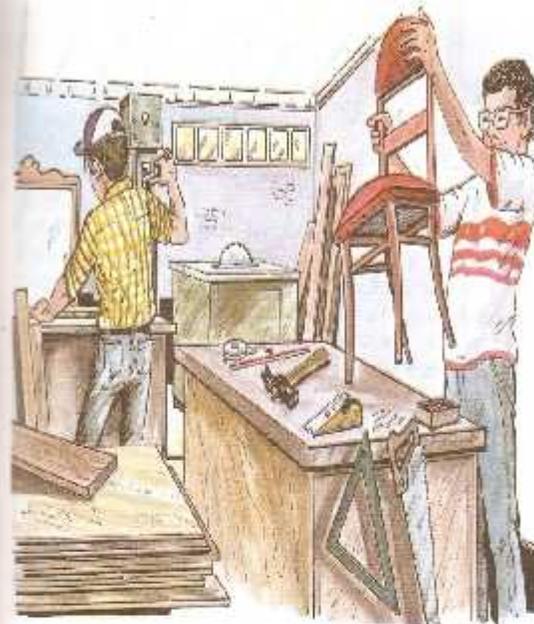
Cuando yo era pequeño asistí a los círculos de interés de pelado de mi municipio.
Al final me decidí por el de carpintería.

Yo no sabía por ningún motivo
me gustaba la sierra, el serrucho y el martillo.
A ese círculo de interés le agradezco o que soy hoy
un carpintero.

Puedo decirles que me siento importante
porque sé que sin mi trabajo
no habría muebles en las escuelas, las oficinas, los hoteles,
ni puertas ni ventanas
o algo feo, pero necesito
féretos para cuando una persona muere.

Quiero decirles que todo esto
lleva un tiempo aprenderlo:
debemos saber cómo se corta y limpia la madera,
conocer los distintos tipos por su olor,
las maderas duras y las blandas
y para qué sirve cada una de ellas.

Es un oficio muy interesante.
Mis vecinos, amigos y familiares me conocen
como un buen carpintero.
Ayudo en la casa a reparar los muebles
y también trabajo en una carpintería
donde fabrican muebles para vender
en una tienda de recuperación de divisas.
¡Mira si mi trabajo es importante!



NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

¹El enfoque prescriptivo, en tanto contribuye a la formación de esquemas correctos en el uso de la lengua, no tiene en cuenta la interacción del escolar con el medio social, y la comunicación se produce en la actividad conjunta de los hombres. Estos esquemas pueden ajustarse o no a las disímiles situaciones de la vida. La esencia del enfoque productivo está en el desarrollo de habilidades para la práctica oral y escrita, pero desatiende el resto de los aspectos y al privilegiar la espontaneidad del escolar en la comprensión y construcción de textos escritos, no concibe el papel del maestro como mediador principal del proceso de enseñanza-aprendizaje. El enfoque descriptivo estudia, por primera vez, la lengua como un sistema de signos y proporciona conocimientos sobre él. Define la lengua como elemento esencial del lenguaje, mientras al habla como secundario. Con este juicio se excluyen los estudios sobre el habla y se desconoce como "(...) la realización individual de la lengua". En Cuba, el enfoque comunicativo tuvo como objetivo fundamental la competencia cognitiva comunicativa en los escolares. Sus ventajas radican en el carácter integrador de los diferentes componentes a tener en cuenta tanto en la enseñanza de la lengua como en la interrelación dialéctica de la lengua y el habla, y en su orientación comunicativa funcional, lo que lleva indiscutiblemente al logro de la competencia comunicativa de los escolares. Roméu Escobar, A., y Sales Garrido, L. M (2007). Enfoques por los que ha transitado la enseñanza de la lengua. Antecedentes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

²Los principios teóricos son: La concepción del lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación humana y de desarrollo personalológico y socio-cultural del individuo: Al focalizar los procesos de comprensión, análisis y construcción como componentes funcionales de la clase de lengua, y poner de manifiesto la importancia del lenguaje en el desarrollo integral de la personalidad del individuo, desde los puntos de vista cognitivo, metacognitivo, afectivo-emocional, axiológico y creativo, como resultado de su interacción en el contexto sociocultural, es de particular importancia en el desarrollo de los escolares con retraso mental. La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad: Estos tres elementos conforman un triángulo que integra los tres enfoques principales del análisis multidisciplinario del discurso (Van Dijk, 2000, pág. 52). Al revelarse las diversas estructuras del texto y la conversación; permite comprender que sin ella tampoco es posible entender que el conocimiento y otras creencias se adquieren y utilizan en los contextos sociales; la estructura social y la cultura determinan en lo que se significa y en cómo se significa en la apropiación que el escolar con retraso mental hace de la cultura para alcanzar una vida plena e independiente. Se revela en la integralidad del análisis de las dimensiones del discurso, a saber, la semántica, la pragmática y la sintaxis discursiva. El carácter contextualizado del estudio del lenguaje: Enseñar la Lengua Española en el tercer ciclo de la educación de escolares con retraso mental demanda atender este aspecto y de manera particular situaciones, participantes, intenciones, tareas comunicativas, normas, valores y estructuras institucionales. El estudio del lenguaje como práctica social de un grupo o estrato social: Al abordar el estudio del lenguaje debe revelarse que los que lo usan participan del discurso "no sólo como personas individuales sino también como miembros de diversos grupos" (Van Dijk, 2000: 59), que ocupan determinadas jerarquías o estratos sociales. Carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario y a su vez autónomo del estudio del lenguaje: Estos tres elementos se articulan en el proceso comunicativo de los escolares con retraso mental, lo que le permite establecer nexos y relaciones en los diversos temas que debe significar en su vida. Roméu Escobar, A. (2007) El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación.

³ Citados por Guirado Rivero, V. C (2010) Recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de los escolares con necesidades educativas especiales. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, pág. 13

⁴Zilberstein J. (2001) Citado por Santos Palma, Edith. Categorías del proceso de enseñanza-aprendizaje. En: Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica. Pilar Rico. Edith Santos y Virginia Martín-Viaña. Ed. Pueblo y Educación: La Habana, 2004