



## La atención educandos con retardo en el desarrollo psíquico en el aprendizaje de la lectura

Attention to students with mental development retardation for learning to read

Ivelise Rodríguez-Reyes\*

iveliserreyes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7770-8213>

Adria Leiva-Pérez\*\*

adrialp@sma.unica.cu

<https://orcid.org/0000-0002-4821-6607>

Aida Rosa Díaz-Machín\*\*

aidard@sma.unica.cu

<https://orcid.org/0000-0001-8971-2271>

\*Escuela especial “Camilo Cienfuegos” de Ciego de Ávila, Cuba.

\*\*Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez, Cuba.

### Resumen

El artículo tiene como objetivo exponer la estrategia didáctica diseñada para la atención individualizada a educandos con retardo en el desarrollo psíquico en el aprendizaje de la lectura. El proceso investigativo se desarrolló a través de métodos científicos como histórico-lógico, analítico-sintético, inducción-deducción, modelación, sistémico estructural, observación, entrevista, pruebas pedagógicas y consulta a especialistas, los que confirmaron la pertinencia de dicho resultado para perfeccionar la respuesta educativa a la heterogeneidad presente en estos educandos, en cuanto a las características psicopedagógicas y del desarrollo del lenguaje.

**Palabras clave:** aprendizaje lento, educación especial, retraso

### Abstract

The objective of the article is to present the didactic strategy designed for individualized attention to students with mental development retardation for learning to read. The research process was carried out by means of scientific methods such as historical-logic, analytical-synthetic, inductive-deductive, modeling, structural-systemic, observation, interview, pedagogical test and specialists consultation with, which confirmed the relevance of such result to improve educational response to the heterogeneity of the students regarding their psycho-pedagogical characteristics and language development.



**Key words:** slow learning, special education, retardation

## **Introducción**

La lectura constituye uno de los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de mayor trascendencia. No aprender a leer o leer con dificultad tiene efectos negativos en el aprendizaje de todas las materias escolares y en el desarrollo integral de la personalidad del educando. Navarro (2013), Molano y Polanco (2018), Aguirre (2000) y Pin y Moya (2019) destacan la necesidad de la atención oportuna a estas dificultades y reconocen el tema como una prioridad de los centros educativos, con énfasis en la preparación de los docentes para el diagnóstico de las causas y su atención desde los primeros grados.

Cuando las dificultades en el aprendizaje son solo en la lectura se valora como una posible dislexia, pero cuando las dificultades en el aprendizaje son generalizadas, como en el caso de los educandos con retardo en el desarrollo psíquico (RDP), la atención a las dificultades en el aprendizaje de la lectura es mucho más compleja. El término RDP es utilizado en Cuba para designar a:

Una de las variantes de trastornos del desarrollo psíquico en los niños, de etiología diversa, por la acción de factores somáticos, psicógenos o de otras formas leves de deficiencias cerebro-orgánicas de naturaleza residual; que determina un ritmo lento en la formación de las áreas inductora y cognoscitiva de la personalidad, las que quedan de manera temporal en etapas etéreas más tempranas y se distingue por el carácter sistémico de las dificultades para el aprendizaje y que con la atención educativa integral y oportuna se eliminan o compensan sus manifestaciones. (Sánchez, 2017, p. 16)

Torres, Domishkievich y Herrera (1990); Cobas, Bello, Ochoa y Colás (2013); Enriquez (2013); Chong (2016); Vidal (2016) y Sánchez (2017), coinciden en plantear que la heterogeneidad de este grupo va desde las formas más simples hasta las más complejas, que colindan con el retraso mental en su forma más leve, por lo que se requiere ofrecer la atención educativa más propicia para cada uno de estos educandos.

Tal es el caso del aprendizaje de la lectura en los educandos con RDP, que arriban al segundo grado por lo general, sin dominar el código de la lectoescritura y una vez vencido, ya en el tercer grado, presentan dificultades en la corrección, fluidez, expresividad y comprensión, en ocasiones



hasta para identificar elementos explícitos en los textos. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo exponer la estrategia didáctica diseñada para la atención individualizada a educandos con RDP en el aprendizaje de la lectura.

El proceso investigativo se desarrolló a través de métodos científicos como histórico-lógico, analítico-sintético, inductivo-deductivo, modelación, sistémico estructural y técnicas como observación, entrevista, pruebas pedagógicas y consulta a especialistas. Se desarrolló en cuatro etapas: profundización en la literatura científica relacionada con el tema; diagnóstico del estado actual del problema en la escuela especial “Camilo Cienfuegos” de Ciego de Ávila, tomando como grupo de estudio a cinco educandos de tercer grado con RDP, en el que se desempeña como docente la primera autora; diseño de la estrategia didáctica y su valoración por consulta a especialistas, los que confirmaron la pertinencia de dicho resultado.

## **Desarrollo**

### *Fundamentos que sustentan la atención individualizada a escolares con retardo en el desarrollo psíquico en el aprendizaje de la lectura*

La lectura es un proceso que conlleva descifrar y comprender, entendiendo tanto el procesamiento de los textos en toda su magnitud (decodificación de símbolos, interpretación), como las experiencias y vivencias del lector, en ese proceso se relacionan aspectos psicológicos, lingüísticos y sociales. Es consenso en los autores consultados que el aprendizaje de la lectura requiere de dos condiciones esenciales: la capacidad cognitiva del lector, que permite penetrar en el texto al ser portador de los conocimientos necesarios y la competencia lingüística, al contar con los aspectos semánticos y sintácticos de la lengua.

Lo anterior explica que en los educandos con RDP se manifiesten dificultades durante el aprendizaje de la lectura. En ellos como regularidad se presentan afectaciones, en mayor o menor medida, en las áreas inductora y cognoscitiva de la personalidad y un pobre desarrollo del lenguaje con respecto a la edad.

Castellanos, et al. (2013) ofrece una detallada caracterización de las regularidades psicopedagógicas de estos educandos. A continuación, se destacan las que, a juicio de las autoras, intervienen de manera directa en las dificultades en el aprendizaje de la lectura. En primer lugar, se reconocen las afectaciones que presentan en la velocidad perceptual, sobre todo ante tareas



perceptivas complejas; la falta de habilidad para ejercer la autorregulación, planificación y organización mental.

Los educandos con RDP manifiestan una apreciación superficial del estímulo, sin profundizar en detalles y pierden la integralidad de la imagen perceptual, lo que afecta la decodificación de los símbolos. Se distraen con facilidad, presentan insuficiencias en la concentración y distribución de la atención, dificultades en la memoria voluntaria e involuntaria con un carácter mecánico; alteraciones en las operaciones del pensamiento y bajo nivel en la formación de conceptos, de lo que se infieren las dificultades que presentan para la decodificación de los símbolos y la interpretación de los textos.

Los educandos con estas características muestran poco interés cognoscitivo, son lentos en las actividades, en la mayoría no se observa disposición hacia el esfuerzo intelectual, les falta de independencia e iniciativa y requieren de ayuda en el proceso pedagógico. Permanecen en ellos, rasgos propios de edades precedentes que se manifiestan en la subordinación de los intereses escolares a las actividades lúdicas. Se manifiestan poco motivados por el aprendizaje, de manera particular por la lectura y en ellos se forman con lentitud los sentimientos superiores: responsabilidad, abnegación, sentido del deber.

Con frecuencia la conducta de estos educandos no se ajusta a las exigencias de la tarea o situación en que se encuentran. Su actitud y comportamiento están condicionados desde el plano externo, aún carecen de recursos psicológicos que le permitan enfrentar por sí mismos las circunstancias de la vida. Su autovaloración, cuando ocurre, es inestable, incompleta y no siempre adecuada, por lo que, como tendencia, o no son conscientes de sus dificultades en el aprendizaje, o no le prestan la debida importancia y su respuesta es la falta de interés por la lectura y en el peor de los casos, el rechazo.

La competencia lingüística también está afectada. Vlasova y Pevzner (1981), Torres, et. al (1990), Vlasova, Lubovski y Tshipina (1992), Castellanos, et al. (2013) y Sánchez (2017), señalan que los educandos con RDP manifiestan dificultades en todos los componentes estructurales del lenguaje. Sánchez (2017) ofrece la caracterización del lenguaje de los educandos con RDP atendiendo a los componentes: fonético-fonológico, léxico-semántico, gramatical y pragmático, y



enfatisa que, aunque no existan trastornos logopédicos establecidos, se constatan afectaciones en los componentes estructurales del lenguaje en mayor o menor medida.

El componente fonético-fonológico se afecta por los errores en la pronunciación de sonidos similares con una influencia directa de la insuficiencia en la percepción fonemática y por la inmadurez articulatoria. El componente léxico-semántico es reducido, con respecto a la edad y al grado en cuanto a volumen y significado, tanto en el vocabulario activo como pasivo, tiene un carácter concreto-situacional, con limitaciones marcadas en las palabras complejas y de contenido abstracto menos utilizadas en los contextos donde se desenvuelven. Presentan incoherencias lexicales, uso inexacto de vocablos y pobre comprensión del significado de frases y mensajes.

En el componente gramatical los educandos con RDP evidencian pobre desarrollo de la expresión oral; falta de espontaneidad para comunicar sus ideas; dificultades para formularlas; poca coherencia en su discurso; se expresan con estructuras sencillas, con pocos o ningún complemento; utilizan pocos sustantivos, adjetivos y verbos en relación con su edad.

En el componente pragmático recurren a códigos coloquiales, sin considerar la manera correcta de dirigirse a las personas con las que hablan; hacen un uso indebido del nivel reproductivo en repeticiones léxicas y frases estereotipadas que aprendieron; presentan dificultades en la intención comunicativa cuando conversan con adultos u otros educandos que no tienen deficiencias intelectuales. Estas características están relacionadas con las alteraciones en el área inductora, la que determina el interés por la comunicación y la motivación por el lenguaje escrito.

Las características descritas no se presentan de igual manera en todos los educandos con RDP. Las dificultades en la lectura se manifiestan por la interacción entre las características propias de cada uno de ellos y las del ambiente en el que se desarrollan; por tanto, no son estables en el tiempo y pueden modificarse. Esta modificación se logra con la atención individualizada que debe ofrecer el maestro atendiendo a las potencialidades y necesidades de cada educando.

Para analizar la categoría atención individualizada se toman en consideración los criterios de Ferrández (1997) quien establece diferencias entre la atención individual y la individualizada, criterios que se asumen en este artículo, al considerarse esencial la determinación de las características individuales que presentan los educandos y que la atención individualizada ocurra



en el marco del grupo, en estrecha relación con los demás, donde los que le rodean por medio de la cooperación, estimulen el desarrollo propio del educando en cuestión y el de los demás y se posibilite la interacción comunicativa.

Enriquez (2013) presenta cuatro etapas para la dirección del proceso de atención individualizada: diagnóstico, motivacional y de orientación, ejecución y control, y plantea que en las tareas docentes se concreta la atención individualizada: “La tarea docente individualizada es (...) concebida según el diagnóstico de las dificultades de cada escolar, para garantizar la base orientadora de la acción” (Enriquez, 2013, p. 83). Este tipo de tarea conduce a una actividad intelectual mayor y provoca un desarrollo ascendente en el aprendizaje, con la combinación adecuada entre el aumento progresivo del objetivo propuesto y lo que el educando expresa por sí solo.

En la propuesta de Díaz, Leiva, Berrío y Badillo (2012) y Sánchez (2017) se ofrecen procedimientos metodológicos para la concepción de la tarea docente individualizada, en el diseño, la orientación, el control y la evaluación, estos procedimientos se asumen en la presente investigación. No obstante, fue necesario contextualizarlos en la atención individualizada de los educandos con RDP en el aprendizaje de la lectura, como parte del algoritmo de atención integral a las necesidades educativas especiales (NEE) que se asume en Cuba (Bell, 1997).

#### *Estrategia didáctica para la atención individualizada de educandos con retardo en el desarrollo psíquico en el aprendizaje de la lectura*

La estrategia dentro de la investigación científica está considerada como un aporte que puede ubicarse entre los resultados de significación práctica. La misma tiene como propósito esencial la proyección del proceso de transformación del objeto de estudio desde un estado real hasta un estado deseado. En este campo existen diversas definiciones y tipos de estrategia. En el presente trabajo se asumen la estrategia didáctica como el conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas que partiendo de un estado inicial y considerando los objetivos propuestos permite dirigir el desarrollo del PEA en la escuela.

La estrategia didáctica para la atención individualizada a educandos con RDP para el aprendizaje de la lectura se estructuró en:

- Objetivo general y su derivación en objetivos para cada etapa.



- Cuatro etapas:

Primera etapa. Caracterización del lenguaje de los educandos con RDP y diagnóstico del aprendizaje de la lectura.

Segunda etapa. Proyección de acciones generales en la estrategia educativa para la atención individualizada a los educandos con RDP en el aprendizaje de la lectura.

Tercera etapa. Diseño de los sistemas de clase de las diferentes asignaturas.

Cuarta etapa. Implementación de tareas docentes individualizadas en el PEA.

- Acciones para cada etapa y orientaciones en cada una de ellas.
- Orientaciones para la implementación y evaluación de la estrategia didáctica.

La estrategia didáctica se propone para el tercer grado de la Educación Primaria en el PEA de las diferentes asignaturas, por lo que en cada una de las etapas, se debe garantizar el trabajo cooperado del maestro y los especialistas: logopeda, maestro de computación, instructor de arte, bibliotecaria, entre otros y la orientación a la familia para lograr la coherencia y sistematicidad de las acciones.

Objetivo general de la estrategia didáctica: perfeccionar la atención individualizada a educandos con RDP para el aprendizaje de la lectura en el PEA de tercer grado.

Primera etapa. Caracterización del lenguaje de los educandos con RDP y diagnóstico del aprendizaje de la lectura.

Objetivo: caracterizar el lenguaje de los educandos con RDP en cada uno de sus componentes estructurales y el aprendizaje de la lectura para determinar potencialidades y necesidades.

#### Acciones

1. Estudio del expediente psicopedagógico, el expediente escolar y el informe de entrega pedagógica.
2. Análisis del resultado de la exploración logopédica del educando con RDP.
3. Diagnóstico de lectura con actividades dentro de la clase.

#### Orientaciones



El docente analizará el expediente psicopedagógico del educando: evolución de su desarrollo, diagnóstico clínico, síntomas o manifestaciones de las alteraciones, posibles causas y otros datos relevantes, lo que permite apoyar su estudio en las investigaciones realizadas por otros especialistas y nutrirse de ellas. Especial atención se dedicará a la exploración del lenguaje donde el logopeda de la escuela plasma los datos respecto al lenguaje y su evolución, las dificultades en la lectura y sus causas, así como las orientaciones para su atención.

El maestro constatará esta información con el seguimiento al diagnóstico en las primeras semanas de clases y observará el estado general del desarrollo del lenguaje alcanzado por el educando: si logra enunciar sus ideas con coherencia, con sentido lógico; responder a preguntas, demostrar los conocimientos adquiridos, expresar sus sentimientos, las habilidades aprehendidas para narrar, describir, entre otros.

El maestro participa también en el diagnóstico de lectura con tareas docentes dentro de las clases, en diferentes asignaturas y durante las primeras semanas del curso, para que sea parte del PEA y no un momento aislado, siempre posterior a la motivación hacia la lectura, intentando reducir tensiones. Como indicadores a evaluar no deben faltar:

1. Reconoce el sonido de las vocales y consonantes. Presencia de sustituciones de letras.
2. Lee sílabas: directas, inversas, dobles.
3. Lee de manera correcta palabras de una, dos, tres o más sílabas.
4. Lee con fluidez oraciones de tres o más palabras.
5. Lee con expresividad oraciones enunciativas, exclamativas e interrogativas.
6. Modula la voz al leer, de acuerdo al texto o emociones de los personajes.
7. Responde preguntas en los diferentes niveles de comprensión sobre el contenido de las lecturas.
8. Interpreta expresiones que aparecen en los textos.
9. Reconoce las ideas fundamentales y enseñanzas del texto.
10. Valora la conducta de los personajes y comprende la enseñanza del cuento.





El resultado de cada educando debe ser profundamente analizado por el maestro y contrastado con las características psicopedagógicas y del desarrollo del lenguaje previamente analizadas, para determinar potencialidades y necesidades, a partir de las que se diseñará la atención individualizada y el pronóstico en cada caso. Esta información se recopila en la estrategia educativa del grupo, documento que recoge además las principales acciones a desarrollar con el grupo y las acciones generales para atender las potencialidades y necesidades de cada educando.

Segunda etapa. Proyección de acciones generales en la estrategia educativa para la atención individualizada a los educandos con RDP en el aprendizaje de la lectura.

Objetivo: elaborar acciones secuenciales para la atención individualizada de los educandos con RDP, en correspondencia con las potencialidades y necesidades identificadas en la primera etapa.

#### Acciones

1. Determinación de potencialidades y necesidades individuales.
2. Determinación de acciones, a partir de las potencialidades y necesidades individuales.
3. Precisión de responsables del cumplimiento de cada acción y fecha de cumplimiento.

#### Orientaciones

La estrategia de atención educativa parte de la caracterización individual y del grupo. En correspondencia, se diseñarán acciones para atender de manera individualizada las necesidades diagnosticadas en cada educando y acciones generales para todo el grupo, la fecha y responsables de su cumplimiento. Las acciones se enunciarán a partir de las potencialidades y en función de las necesidades de cada educando, al concebirlas se incluirán a otros maestros o especialistas como son: profesores de Computación, Instructores de Arte, Bibliotecaria, entre otros y la familia, los que desde sus funciones deben apoyar el trabajo que desarrolla el maestro en el aula.

Las acciones generales de la estrategia educativa para el aprendizaje de la lectura deben trabajarse desde todos los espacios y asignaturas, como vía para su utilización en diversas situaciones y que el educando valore la necesidad y utilidad de este contenido, aun cuando es objetivo específico de la asignatura Lengua Materna, por lo que la realización de concursos, dramatizaciones de cuentos, la orientación a los padres de leer en el hogar junto a los educandos, entre otros, pueden contribuir a la motivación y el desarrollo de habilidades.



Tercera etapa. Diseño de los sistemas de clase de las diferentes asignaturas.

Objetivo: diseñar sistemas de clases en las diferentes asignaturas, en correspondencia con los objetivos de los programas y la caracterización de los educandos que conforman el grupo.

Acciones

1. Estudios de los programas y los contenidos de las asignaturas, dedicando especial atención a las oportunidades que ofrecen para contribuir al aprendizaje de la lectura.
2. Diseño de los sistemas de clases por unidades temáticas, con el empleo de tareas docentes que potencien la atención a las potencialidades y necesidades de los educandos del grupo.
3. Diseño de tareas docentes individualizadas para la atención a las potencialidades y necesidades de los educandos.
4. Selección de recursos didácticos para el cumplimiento de los objetivos propuestos en dependencia de las características de los educandos y de las potencialidades y necesidades que manifiestan.

Orientaciones

El estudio del programa y los contenidos se realiza como parte de la preparación de asignatura y permite al maestro identificar textos para ser trabajados en el aula. Trabajar la lectura desde todas las asignaturas garantiza el desarrollo de la lengua materna como un objetivo priorizado y la vinculación de la educación con la vida, al aplicar las habilidades adquiridas en nuevas situaciones.

Es necesario señalar que los educandos con RDP trabajan con los textos y programas de la Educación Primaria general, estos pueden o no estar acordes con las posibilidades reales del grupo, por lo que el maestro debe seleccionarlos de forma cuidadosa y si es necesario, elaborar los textos, siempre potenciando niveles superiores de desarrollo, pero sin sobrepasar las posibilidades reales del grupo para evitar frustraciones y el rechazo a la lectura. Se pueden utilizar infinidad de textos desde problemas matemáticos, recetas de cocina, indicaciones para elaborar manualidades, informaciones de revistas y periódicos, fragmentos de cuentos, historietas, refranes, adivinanzas, poesías, frases de importantes personalidades, anuncios, entre otros. Los textos deben cumplir las siguientes condiciones:



- Claridad en el contenido.
- Estructura sencilla, familiar o conocida.
- Léxico, sintaxis y conexión interna en un nivel aceptable para el conocimiento previo del educando.

El diseño de los sistemas de clases garantiza la correcta dirección del PEA. En esta etapa se dosifican los contenidos de las asignaturas, se determinan los objetivos para cada clase, los métodos y procedimientos, se seleccionan ejercicios de los libros y cuadernos y se elaboran tareas docentes en función de las potencialidades y necesidades del grupo.

Las tareas docentes grupales se deben formular en dependencia de los niveles de asimilación, tareas que los educandos puedan solucionar, con un nivel de complejidad que posibilite el ascenso gradual del desarrollo de habilidades y favorecer la interacción con los demás miembros del grupo; deben propiciar la creación de situaciones comunicativas; se deben emplear recursos didácticos para el cumplimiento de los objetivos propuestos en dependencia de las características de los educandos y propiciar que la lectura sea un medio para el tránsito al nuevo contenido.

El diseño de las tareas, en dependencia de las potencialidades y necesidades de los educandos, debe incluir la lectura oral o en silencio del texto y su comprensión. No se trata de convertir las clases de otras asignaturas en clases de lectura, sino de aprovechar el trabajo con los textos para desarrollar la comprensión y sistematizar habilidades. Por esta razón, solo en la clase de Lengua Española se aplica en su totalidad la metodología para el análisis de los textos y se dedica el mayor tiempo de la clase al desarrollo de habilidades para la lectura correcta, coherente, fluida, con ritmo y expresividad.

En las restantes asignaturas, sin obviar estos aspectos, el diseño de la tarea individualizada para el aprendizaje de la lectura en el tercer grado debe dirigirse a la comprensión y en estos casos se debe, primero: asegurar que el educando disponga de un tiempo prudencial para la lectura individual, durante la cual avanza, se detiene, retrocede, para relacionar la información nueva con conocimientos previos y segundo: ofrecerle un sistema de impulsos (preguntas, indicaciones) que lo conduzcan en la construcción de ideas sobre su contenido y les permita expresarlas oralmente o por escrito, lo que se produce al:



- Determinar significados de palabras y expresiones.
- Identificar elementos explícitos en el texto.
- Reconocer la organización del texto y establecer relaciones entre los elementos del texto.
- Formular inferencias elementales.
- Valorar hechos y conductas.
- Determinar ideas esenciales, mensajes y enseñanzas del texto.

Las tareas docentes individualizadas no deben diseñarse de forma aislada, por el contrario, deben responder a los objetivos generales diseñados en las estrategias educativas para cada educando, de modo que les permita transitar por los tres niveles de comprensión, “el tránsito hacia un nivel superior, implica haber logrado la comprensión en los niveles inferiores” (Roméu, 1992, p. 42):

Primer nivel (literal o explícito): cuando este fácilmente localizable, reproduce la información que aparece en el texto, se expresa de manera directa, tiene la idea central explícita.

Segundo nivel (intencional o implícito): cuando no se dice literalmente, pero se infiere, y cuando hay que descubrirlo.

Tercer nivel (complementario o cultural): este depende del saber del lector, la experiencia que posee de otros textos y la cultura general.

Se sugiere utilizar tareas docentes variadas y motivantes, por ejemplo: donde el educando seleccione la respuesta correcta entre varias opciones (marcar con x), completar frases, solucionar crucigramas, sopa de letras, seleccionar imágenes, completar tablas, entre otras, lo que requiere de la creatividad del maestro. Como procedimientos útiles se deben utilizar: conversaciones, narraciones, argumentaciones, descripciones y exposiciones; inflexiones de la voz, lenguaje corporal, mímica, gestos, pantomimas, dramatizaciones, entre otros.

En cuanto al empleo de recursos didácticos para la atención individualizada a educandos con RDP en el aprendizaje de la lectura se sugiere utilizar: objetos reales, maquetas, modelos, franelógrafo, componedor, láminas o tarjetas ilustradas, secuencias de láminas, fotografías, libros de textos, diccionarios, revistas, periódicos, juegos didácticos, grabaciones con sonidos de



animales, instrumentos musicales y del medio ambiente, videos, animados infantiles, software, entre otros.

Cuarta etapa. Implementación de tareas docentes individualizadas en el PEA.

Objetivo: utilizar tareas docentes individualizadas para el aprendizaje de la lectura en las diferentes asignaturas, en correspondencia con la caracterización de los educandos con RDP.

Acciones

1. Orientación de la tarea docente, garantizando la motivación de los educandos y las condiciones previas. Incluye corroborar la comprensión de las orientaciones por el educando.
2. Ejecución de la tarea docente por el educando bajo el control del docente.
3. Evaluación del avance logrado por el educando a partir del diagnóstico individual.

Orientaciones

La orientación de la tarea docente, debe permitir motivar, garantizar las condiciones previas para su ejecución y organizar el trabajo que desempeñará el educando, en correspondencia con las características individuales. El maestro utilizará un lenguaje comprensible para ellos y explicará cómo deben proceder para realizar la tarea, esta puede realizarse de forma individual o en pequeños grupos, se debe tener en cuenta el tiempo disponible, el ritmo y las condiciones en las que trabajan los educandos.

La ejecución y el control comienza desde que se corrobora la comprensión de la orientación por el educando, se debe observar todo el proceso para constatar el camino que sigue, aclarar dudas, reorientarlo y ofrecer niveles de ayuda según se requiera, posibilitar la cooperación y el intercambio conversacional también como medio para controlar la tarea.

La evaluación puede realizarse a partir de la socialización de los resultados y debe permitir estimular los logros (teniendo en cuenta el nivel inicial del diagnóstico individual), para valorar el esfuerzo realizado y el avance real logrado. Valorar por parte de los educandos dónde estuvo la dificultad y motivarlo para una mejor realización, estimular los logros obtenidos y brindar seguridad y confianza en el éxito.



El trabajo metodológico como vía para orientar y controlar la marcha del proceso de enseñanza aprendizaje y la evaluación sistemática de los resultados del aprendizaje de los educandos, permitirá comprobar la efectividad de las acciones, a través de la comparación de los resultados con los objetivos propuestos, identificación de logros, dificultades y causas de estas últimas, actualizar la caracterización de los educandos, determinar nuevas fortalezas, necesidades y en consecuencia, realizar los ajustes correspondientes o elaborar nuevas acciones individualizadas.

### **Conclusiones**

La atención individualizada a educandos con RDP de tercer grado para el aprendizaje de la lectura, se fundamenta en el algoritmo de atención integral a las NEE, en el enfoque comunicativo de la lengua, en el principio de la atención individualizada y en el trabajo coordinado del maestro y los especialistas. No obstante, resultan insuficientes las orientaciones que se ofrecen en cuanto los pasos a seguir por los docentes para el diseño de tareas individualizadas en respuesta a la heterogeneidad de estos educandos, las características psicopedagógicas y del desarrollo del lenguaje que como regularidad, se manifiestan.

La estrategia didáctica para la atención individualizada a educandos con RDP en el aprendizaje de la lectura, se estructura en objetivo general, cuatro etapas con acciones y orientaciones que permiten transitar por la caracterización del lenguaje de los educandos y diagnóstico del aprendizaje de la lectura, la proyección de acciones generales en la estrategia educativa para ser ejecutadas en diferentes espacios y asignaturas con el apoyo de especialistas y la familia, el diseño de los sistemas de clase de las diferentes asignaturas con tareas docentes individualizadas que respondan a las potencialidades y las necesidades diagnosticadas, su implementación en el PEA, evaluación de los resultados y actualización del diagnóstico siguiendo el ciclo delineado por el algoritmo de atención integral a las NEE.

### **Referencias bibliográficas**

Aguirre, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 4(11), 147-150.

Bell, R. (1997). *Educación Especial: Razones, visión actual y desafíos*. Editorial Pueblo y Educación.



- Castellanos, R. M., Betancourt, J. V., Cobas, C. L., Guerra, S., Akudovich, S. A., Borges, S. A., ...Conill, J. A. (2013). *Fundamentos de Psicología. Texto para estudiantes de las carreras de Educación Especial y Logopedia. Segunda Parte*. Editorial Pueblo y Educación.
- Cobas, C. L., Bello, Z., Ochoa, Y. y Colás, A. (2013). *Las dificultades en el aprendizaje. Un tema para meditar desde las prácticas pedagógicas del siglo XXI*. Inédito.
- Chong, M. (2016). *La preparación del docente hacia el perfeccionamiento del proceso de tránsito*. Tesis de Maestría. Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Cuba.
- Díaz, Y., Leiva, A., Berrío, S. M. y Badillo, Y. (2012). La concepción de la tarea docente para la atención a las diferencias individuales en la disciplina Psicología de la carrera Educación Especial. *Seminario Científico Metodológico*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech. Inédito.
- Enriquez, N. (2013). *La atención individualizada a los escolares con dificultades en el aprendizaje del cálculo matemático en el primer grado*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas Manuel Ascunce Domenech, Ciego de Ávila.
- Ferrández, A. (1997). La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: bases para una propuesta curricular. *Educación*, 21, 19-37.
- Molano, G. y Polanco, A. (2018). Dificultades de aprendizaje y su incidencia en adolescencia. *Revista Prisma Social*, 23, 4º trimestre, diciembre 2018, (366-387).
- Navarro, L. M. (2013). La especialidad de retardo en el desarrollo psíquico. En: Chkout (2013). *Sobre el perfeccionamiento de la Educación Especial*. Editorial Pueblo y Educación.
- Pin, L. E. y Moya M. E. (2019). Problemas de aprendizaje e intervención pedagógica. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo*.  
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/07/problemas-aprendizaje.html/hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1907problemas-aprendizaje>
- Roméu, A. (1992). *Una aproximación de los niveles de desempeño cognitivo*. Editorial Pueblo y Educación.



- Sánchez, M. C. (2017). *La atención individualizada al desarrollo del lenguaje de los escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico*. Tesis doctoral. Universidad de Ciego de Ávila  
Máximo Gómez Báez.
- Torres, M., Domishkievich, S. y Herrera, L. F. (1990) *Selección de Lecturas sobre Retardo en el Desarrollo Psíquico*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vidal, S. (2016) *La estimulación de la memoria de los escolares con retardo en el desarrollo psíquico a través de la comprensión lectora*. Tesis de Maestría. Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez.
- Vlasova, T. A, Lubovski, V. I. y Tsipina, N. A. (1992). *Niños con retardo en el desarrollo psíquico*. Editorial Pueblo y Educación.
- Vlasova, T. A y Pevzner, M. S. (1981). *Niños con Retardo en el Desarrollo*. Editorial de libros para la educación.