

REPÚBLICA DE CUBA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

**UNIVERSIDAD “HERMANOS SAÍZ MONTES DE OCA”
CENTRO DE ESTUDIOS DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**TÍTULO: FUNDAMENTOS DEL PROCESO DE DIAGNÓSTICO
DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LOS
ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE EN EL
CONTEXTO DEL DIAGNÓSTICO ESCOLAR.**

**RESUMEN DE LA TESIS EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE
DOCTORA EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS.**

AUTORA: MsC. SVETLANA ANATOLIEVNA AKUDOVICH.

TUTORA: Dra. CARMEN ÁLVAREZ CRUZ.

CONSULTANTE: Dra. JOSEFINA LÓPEZ HURTADO.

PINAR DEL RÍO

2004

SÍNTESIS:

Esta investigación surge por la necesidad de dar respuesta a uno de los problemas actuales de la Pedagogía Especial: el perfeccionamiento del proceso de diagnóstico escolar, según las exigencias actuales de su nuevo enfoque, orientado a promover el diagnóstico centrado en el proceso, en la medición de la variabilidad, en la determinación de las potencialidades del desarrollo (ZDP). Con la misma se pretende ofrecer respuesta a las insuficiencias que presentan los maestros de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental en la provincia Pinar del Río al concebir el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de estos alumnos en el contexto del diagnóstico escolar.

La tesis ofrece una fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar y una alternativa metodológica para el desarrollo del mismo, la cual contiene las consideraciones e indicaciones de cómo debe proceder el maestro en la realización de la actividad de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en cada una de las etapas del proceso de diagnóstico escolar. La investigación introduce la modificación en el esquema tradicional del experimento instructivo de diagnóstico, relacionada con la introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del mismo para poder realizar el estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve y elaborar las estrategias de intervención pedagógica que promueven el desarrollo de todos los alumnos.

INTRODUCCIÓN

Los retos actuales de la escuela especial de lograr una mayor eficiencia en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales convierten el diagnóstico escolar en un elemento clave para el diseño de las estrategias de intervención en función del logro de los objetivos planteados, aspecto que ha trazado el MINED dentro de las prioridades para la Educación Especial.

Con el triunfo revolucionario de 1959 se le otorgó una importante misión a la escuela especial de educar, instruir y desarrollar a los alumnos con necesidades educativas especiales y prepararlos como personas útiles para la sociedad. Respondiendo a las necesidades de nuestra sociedad, la escuela especial en la etapa actual de su desarrollo propone los objetivos encaminados a lograr:

- ♦ El desarrollo máximo de capacidades de acuerdo con las posibilidades de cada alumno.
- ♦ La formación general de la personalidad de los educandos.
- ♦ La preparación de estos para la vida adulta independiente.
- ♦ La integración socio- laboral de los egresados. (López R., 2002:56), los cuales son el reflejo del continuo perfeccionamiento del subsistema de Educación Especial desde los inicios de su surgimiento hasta nuestros días.

La solución de estos objetivos depende en gran medida de la funcionalidad del diagnóstico escolar como premisa importante en función de la labor educativa y desarrolladora en la escuela.

El hilo de los cambios conceptuales surgidos en la última década en la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales, asociadas a la tendencia de perfeccionamiento de la Educación Especial, ha generado las modificaciones sustanciales en las concepciones y en la práctica del diagnóstico escolar.

En los materiales de distintos eventos que se han celebrado en Cuba en los últimos años (Congresos de Pedagogía 86,90,97,99,2001,2003;2do Congreso Iberoamericano de Educación Especial; IX, X, XI Conferencias Científicas de CELAEE, Seminarios Nacionales para el Personal Docente 2000,2002) se discutieron las nuevas perspectivas en la elaboración teórica y práctica de los problemas de diagnóstico, y una incidencia particular en el desarrollo de este proceso retomó el enfoque que orienta a promover **un diagnóstico centrado en el proceso, en la medición de la variabilidad, en la determinación de las potencialidades del desarrollo.**

En los trabajos de varios investigadores (Arias G.,1986,1999; Solé M.,1990; Torres M.,1995; Nieves L.,1995; López J., 1996; Siverio A.,1996; Bell R.,1997; Borisova E.,1997; Lubovski V.,1998; López R., 1998; Álvarez C.,1998,2002,2003; Silvestre M. y Zilberstein J.,2002 y otros) se reconoce el proceso de diagnóstico escolar como un **“principio pedagógico”**, premisa imprescindible en función de la labor educativa y del desarrollo de todos los alumnos, ya que forma parte del trabajo cotidiano de la escuela, saliendo de los entornos de las instituciones especializadas, siendo su fin **enseñar, educar y desarrollar a todos los alumnos.** En relación con esto la proclamación de la unidad del diagnóstico escolar y de la intervención garantiza la integralidad del proceso pedagógico,

convirtiéndose en su concepción general. (Nieves L., 1995; Bell R., 1997; López R., 1998; Arias G., 1999; Betancourt J., 2002 y otros).

Como exigencia principal de la intervención pedagógica en consonancia con el enfoque actual del diagnóstico escolar se plantea la orientación hacia las potencialidades del desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La necesidad de tomar en cuenta las potencialidades del desarrollo del niño en el estudio diagnóstico fue señalada por L.S.Vigotsky hace varias décadas atrás, cuando él propone en la evaluación del estado del desarrollo tener en cuenta no solo las funciones que ya han madurado, sino también los que están en el proceso de maduración; no solo evaluar el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo, ya que **“...en cada edad los procesos de la enseñanza y educación dependen directamente no tanto de las particularidades presentes organizadas y maduras del niño, como de las que se hallan en la zona de desarrollo próximo.”** (Vigotsky L.S., 1991:25).

Este concepto fue aplicado por sus discípulos y continuadores (Luria A.R., Zaporozhetz A.V., Venguer L.A., Rubinstein S.L., Rubinstein S.Ya., Ivanova A.I., Galperin P.Ya., Talísina N.F., Gilbuj Y. y otros) dentro de la psicología soviética y es ampliamente aceptado y aplicado en todo el mundo por reconocidos especialistas (Saxe M., Gearhart, Guberman, 1984; Valsiner, 1984; Bruner J., 1988; Moll L., 1990; Del Río P. y Álvarez A., 1990; Coll C. 1995; Newman D., Griffin P., Cole M., 1991; Wertsch J., 1994 y otros).

Los modelos de evaluación del potencial de aprendizaje del niño (Budoff, 1975; Haywood, Filler, Shifman, Chatelanat, 1975; Feuerstein, 1979, 1980, 1988; Brown y Ferrara, 1985; Campione, 1989; Molina, Arraíz, Garrido, 1993 y otros) son el reflejo de la aplicación del concepto de la zona de desarrollo próximo a los ámbitos educacionales.

En Cuba los trabajos de Arias G., Corral R., Díaz B., Solé M. E., Morenza L. y otros, en la Universidad de la Habana; López J., Rico P. en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas; Siverio A.M., en el CELEP; Bell R. y López R. en el Ministerio de Educación; Torres M. en el CELAEE; Betancourt J. en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”; Álvarez C. en el Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”; Rivero M. de Camagüey y otros, son la fuerte expresión de esta tendencia.

En cada uno de estos trabajos hay una interpretación de esta “... construcción teórica de difícil manejo” (Delval, 1999:67), y la mayoría de las críticas que se le asigna a este concepto “...destacan la dificultad de operacionalizar el concepto” (Rodríguez W., 1995:62) y por eso el “diagnóstico de la zona de desarrollo próximo sigue siendo impreciso” (Álvarez A., Del Río P. 1990:28), en nuestra opinión válida para el ámbito tanto nacional como internacional.

Por otro lado, en nuestra provincia Pinar del Río, a través de las visitas efectuadas a las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental, en el análisis de la documentación escolar, las entrevistas realizadas a los maestros, así como en diferentes intercambios científico-metodológicos efectuados en los últimos años (1999-2002) se ha podido constatar que los maestros de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental presentan dificultades en la organización, ejecución y evaluación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar, o sea, presentan insuficiencias para concebir este proceso. Esto, por supuesto, influye en la elaboración y puesta en práctica

de las estrategias de intervención verdaderamente desarrolladoras para todos los alumnos. Dada esta situación se plantea el siguiente **problema de la investigación**:

¿Cómo concebir el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar en la provincia Pinar del Río?

La incorporación de la zona de desarrollo próximo dentro del proceso de diagnóstico escolar constituye un aspecto central que sustenta el nuevo enfoque del diagnóstico escolar en nuestro país, posibilitando centrar la atención en el estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos, el estudio de todo el proceso de la actividad y no solamente de sus resultados finales. En esto radica **la actualidad del problema**.

El objeto de nuestra investigación es el proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con retraso mental leve.

Para dar la solución al problema planteado se traza el siguiente **objetivo**:

-Fundamentar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve que permite diseñar una alternativa metodológica para el desarrollo de este proceso en el contexto del diagnóstico escolar.

El campo de acción es el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

Durante la realización de la investigación se plantearon las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Qué aspectos teórico-metodológicos constituyen la base para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar?
2. ¿Cómo fundamentar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve teniendo en cuenta la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico?
3. ¿Cuáles son los criterios estructurales y del contenido de una alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve que se basa en los fundamentos para el desarrollo de este proceso?
4. ¿Cómo funciona la alternativa metodológica con la introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico en la práctica pedagógica?

Para cumplir con el objetivo de nuestro trabajo se trazaron las siguientes **tareas**:

1. Realizar una sistematización de los referentes teórico- metodológicos que han caracterizado el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo a través de su historia y las tendencias más difundidas actualmente.
2. Diagnosticar la situación actual del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en la provincia Pinar del Río para constatar el problema de la investigación desde el punto de vista empírico.

3. Determinar los aspectos teóricos y metodológicos que constituyen la base para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.
4. Determinar los fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.
5. Diseñar una alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.
6. Valorar la alternativa metodológica por el criterio de expertos.
7. Realizar su primera constatación práctica (estudio exploratorio) en las escuelas especiales de la provincia.
8. Realizar la introducción parcial de la alternativa metodológica en la práctica pedagógica.

En el desarrollo de la investigación se utilizaron distintos **métodos de investigación**, entre los cuales se encuentran métodos teóricos, empíricos y estadísticos.

El método general de la investigación lo constituye **el método dialéctico**, el cual permitió revelar las relaciones causales y funcionales de nuestro objeto de estudio, generando la dinámica de dicho objeto y facilitando la posibilidad de puntualizar las relaciones más esenciales y contradictorias que actúan simultáneamente.

Los métodos teóricos utilizados fueron:

El método histórico-lógico. Permite realizar el análisis histórico de nuestro objeto de estudio, conocer su evolución y desarrollo.

El método de modelación. Se apoyó en este método para crear una representación de nuestro objeto de estudio para investigar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

El método sistémico-estructural. Facilitó la orientación general en la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo mediante la determinación de las distintas etapas de este proceso y las relaciones entre ellas.

Como procedimientos se utilizaron el análisis y la síntesis, la inducción y deducción, la abstracción y concreción.

En general, los métodos teóricos nos permitieron revelar las relaciones de nuestro objeto de la investigación, no observables directamente (Álvarez C., 1996), se utilizaron en la etapa de fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y en la etapa del diseño de la alternativa metodológica.

Los métodos empíricos utilizados fueron:

El análisis de documentación: el análisis de los planes de estudio de formación de los maestros y de los programas de la carrera de Educación Especial, el análisis de los programas de superación postgraduada de los maestros y los expedientes psicopedagógicos de los alumnos con retraso mental leve fue utilizado para constatar nuestro problema de la investigación.

Las entrevistas individuales a los profesores de ISP, a los metodólogos y directores de las escuelas especiales, a los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación y a los miembros de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico en la escuela, a los maestros que trabajan con los alumnos con retraso mental leve fueron utilizadas también para constatar nuestro problema.

La entrevista grupal a los maestros se utilizó en la etapa de la introducción de la alternativa metodológica en la práctica pedagógica, para comprobar su aceptación por parte de los maestros para la aplicación en las escuelas especiales de los alumnos con retraso mental.

Las pruebas diagnósticas del grado preescolar propuestas por la Dra. J. López y la Dra. A.M. Siverio y **la prueba de A. Ivanova “Clasificación de figuras geométricas”** fueron utilizadas para la aplicación **del experimento instructivo de diagnóstico**, a través del cual se realizó el estudio de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

La observación se utilizó en todo el proceso de la realización del experimento instructivo de diagnóstico, para la constatación de la evolución que han tenido los alumnos con retraso mental leve en la apropiación del modo de solución de las pruebas diagnósticas.

El método del criterio de expertos (comparación de pares) se utilizó para la valoración de la alternativa metodológica.

Los métodos empíricos nos posibilitaron revelar y explicar las características fenomenológicas de nuestro objeto; se utilizaron en la etapa de acumulación de la información empírica y en la etapa de la valoración de la alternativa metodológica y su introducción en la práctica.

Para el procesamiento de la información recogida durante la investigación fueron utilizados **métodos estadísticos**, en este caso del paquete estadístico SPSS 10.00, como método de la estadística inferencial, la prueba no paramétrica de los signos, además, se utilizaron los procedimientos de la estadística descriptiva, para realizar la tabulación de los datos, a través de las tablas de distribución de las frecuencias absolutas y relativas, en la construcción de los gráficos e histogramas.

La novedad científica de la investigación radica en que por primera vez en nuestro país se ofrecen los fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve y se elabora una alternativa metodológica para el desarrollo de este proceso, dirigida a los maestros, así como en la modificación del esquema tradicional del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, relacionada con la introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico, que permite a los maestros realizar el estudio de las potencialidades del desarrollo de estos alumnos.

El aporte teórico de la investigación consiste en la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, que contribuye al perfeccionamiento del proceso de diagnóstico escolar, ya que responde a las exigencias de su enfoque actual en nuestro país, así como en la sistematización conceptual y análisis de las múltiples concepciones sobre la zona de desarrollo próximo y su diagnóstico.

La significación práctica de la investigación radica en la alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, que permite a los maestros realizar el estudio de las potencialidades del desarrollo de sus alumnos, para diseñar e implementar las estrategias de intervención que promueven el desarrollo de todos ellos.

La investigación de esta temática ha permitido la realización de los cursos de superación para los maestros, la participación en eventos nacionales e internacionales (Cuba, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003) y publicaciones. (Ver anexo 1).

La tesis se estructura de la siguiente forma:

Una introducción donde se fundamenta el diseño teórico y metodológico de la investigación realizada.

El primer capítulo recoge los referentes teórico- metodológicos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular, en el contexto internacional y en Cuba, con énfasis en las posiciones teórico- metodológicas generales que sustentan el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental en nuestro país.

El segundo capítulo abarca los fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, los cuales parten del estudio de la situación actual de este proceso en la provincia Pinar del Río, manifestando la necesidad de cambio en esta dirección.

En el tercer capítulo se diseña la alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, se realiza su valoración por el criterio de expertos y se ofrecen los primeros resultados de su constatación práctica (estudio exploratorio) en las condiciones de las escuelas especiales, así como su introducción parcial en la práctica pedagógica.

Además lleva las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN GENERAL Y CON RETRASO MENTAL EN PARTICULAR.

En el presente capítulo se destacan los referentes teórico- metodológicos que han caracterizado el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular, a través de su historia y las tendencias más difundidas actualmente en el ámbito internacional y en Cuba, así como las posiciones teórico-metodológicas que sustentan el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental en nuestro país.

1.1. Antecedentes del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental.

Se analizan los antecedentes del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental a partir del análisis de la historia del surgimiento del concepto de la zona de desarrollo próximo, sus interpretaciones y críticas y sus aplicaciones en el proceso de diagnóstico tanto en el campo internacional, como en Cuba.

1.1.1. El contexto del surgimiento del concepto de la zona de desarrollo próximo.

En este epígrafe se ofrece la historia del surgimiento del concepto de la zona de desarrollo próximo propuesto por L.S.Vigotsky y se analiza la relación entre la enseñanza y el desarrollo a partir de las interpretaciones de Piaget, James y Koffka, enfatizando en la concepción vigotskiana, donde **la enseñanza adelanta el desarrollo**, la cual fundamenta la necesidad de realizar el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental, al igual que los demás alumnos, para promover su desarrollo.

1.1.2. Interpretaciones y críticas que ha generado el concepto de la zona de desarrollo próximo como expresión de su utilidad teórica y metodológica.

Teniendo en cuenta que el concepto de la zona de desarrollo próximo es ampliamente trabajado y aceptado en los ámbitos educacionales tanto al nivel internacional, como en Cuba, en el presente epígrafe se realiza un análisis de las múltiples interpretaciones que ha generado el mismo, así como las críticas que se le asignen, destacando las interpretaciones de Álvarez A. y Del Río P.; de Labarrere A.; de Bruner J.; de Moll y de Mercer; de Galbraith, VanTassel y Wells; de Newman, Griffin y Cole; de Valsiner, de Wertsch; de Saxe; de Guberman; de Bell; de Gilbuj, de Nepomniaschaya; de Zhak; de Delval y otros, los cuales expresan su utilidad teórica y metodológica como herramienta de trabajo en la reestructuración de las prácticas educativas y del proceso de diagnóstico de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular.

1.1.3. Implicaciones prácticas del concepto de la zona de desarrollo próximo en el proceso de diagnóstico en general y de los alumnos con retraso mental leve en particular.

En este epígrafe se presentan las implicaciones prácticas de este concepto en el proceso de diagnóstico de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular tanto en el ámbito internacional, como en Cuba, destacando los estudios de Luria A.R.; de Rubinstein S.L.; de Ivanova A.; de Galperin P.Ya.; de Talísina N.F.; de Moll L.; de Budoff; de Haywood; Filler, Shifman, Chatelanat; de Feuerstein; de Brown y Ferrara; de Campione; de Molina, Arraíz, Garrido y otros. En Cuba se destacan los trabajos de Arias G.; de Corral R.; de Labarrere A.; de Díaz B.; de López J. ; de Bell R., de López R.; de Torres M; de Betancourt J.; de Álvarez C. y otros.

Se destaca, que lo común en todas estas investigaciones es la sistematización metodológica de cómo utilizar el concepto para el diagnóstico en general y de los niños con retraso mental en particular, aspecto que demuestra varias ventajas en comparación con otros enfoques.

1.2. Posiciones teórico-metodológicas que sustentan el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental.

1.2.1. Enfoque Histórico- Cultural de L.S.Vigotsky como base teórica y metodológica del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

La base teórica y metodológica de nuestra investigación la constituye el Enfoque Histórico- Cultural de L.S.Vigotsky y en el presente epígrafe se analiza la relación del concepto de la zona de desarrollo próximo con otras categorías y leyes que abarcan las fuentes y génesis del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: la consideración del factor social como fuerza motriz del desarrollo psíquico; ley fundamental del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, interiorización del proceso psíquico, carácter mediatizado de los procesos psíquicos, ley fundamental de la dinámica del desarrollo o situación social del desarrollo.

El análisis de las mencionadas categorías y leyes en relación con el concepto de la zona de desarrollo próximo aumenta el poder explicativo de este concepto en su dimensión social e interna y sirve de base para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

1.2.2. El experimento instructivo como método del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

A partir de la definición del experimento instructivo de diagnóstico, la esencia del cual consiste en el estudio de los cambios ocurridos en la realización de la tarea por parte del alumno bajo la influencia del maestro en el proceso de la actividad conjunta (Ivanova A., 1970) y el fundamento teórico del cual constituye el método instrumental o de doble estimulación, propuesto por L.S.Vigotsky, se analizan los esquemas del mismo, resumidas en dos esquemas principales de ejecución: prueba- ayuda- prueba y prueba-ayuda- prueba- transferencia, los cuales son ampliamente aplicadas en el diagnóstico diferencial de los alumnos con retraso mental. Se precisa, que cuando se trata de organizar el estudio de las potencialidades del desarrollo (zona de desarrollo próximo) no con fines del diagnóstico diferencial, sino con fines de elaboración de las estrategias de intervención pedagógica para los alumnos con retraso mental leve, estos esquemas pueden obtener una connotación diferente, incluso pueden ser modificados en función de esta necesidad, aspecto que se desarrolla en el capítulo 2 de nuestro trabajo.

1.3. El proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sus enfoques.

Se abordan los dos enfoques del proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales: enfoque tradicional y enfoque actual en el campo internacional y en Cuba, con énfasis en los principios y exigencias del enfoque actual de este proceso en relación con las particularidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental.

1.3.1. Enfoque tradicional del diagnóstico escolar. Sus limitaciones.

Se destacan las limitaciones principales de este enfoque a partir del análisis de los trabajos de los destacados especialistas cubanos en el campo del diagnóstico escolar (Arias G.; Álvarez C.; Nieves L.; López R.; Torres M.; Betancourt J.; Solé M. y otros),

precisando entre ellas: su fundamentación en el modelo médico, concentración en el defecto, la categorización y etiquetamiento de los niños, la utilización de los tests como instrumento básico, la aplicación de pruebas descontextualizadas y otras.

1.3.2. Enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular.

Se analizan las tendencias actuales del nuevo enfoque del proceso de diagnóstico escolar a partir del análisis de los trabajos de Arias G.; de Solé M.; de Torres M.; de Nieves L.; de López R.; de Bell R.; de Álvarez C.; de Betancourt J. y otros especialistas cubanos, donde se destacan las exigencias actuales del nuevo enfoque, entre las cuales están: proyección hacia el enfoque psicopedagógico del diagnóstico escolar; consideración del diagnóstico escolar como “principio pedagógico”, premisa imprescindible, procedimiento científico en función de la labor educativa y del desarrollo de todos los alumnos; el fin fundamental del diagnóstico escolar es enseñar, educar y desarrollar a todos los alumnos; la evaluación del niño en su contexto, en su actividad cotidiana, en su medio natural, en su escuela y en su grupo escolar; el carácter preventivo; traslado del diagnóstico centrado en el “trastorno”, “defecto” al diagnóstico centrado en **potencialidades, lo que explica la necesidad de diagnosticar no solo la zona de desarrollo actual, sino también la zona de desarrollo próximo**; los métodos de estudio deben ser no solo de constatación, sino métodos instructivos; la atención se centra no tanto en el producto de la actividad, sino en todo el proceso de su realización y otros.

Se precisan los principios bajo los cuales se desarrolla este proceso sobre la base de los estudios realizados por los autores que han trabajado desde el Departamento de Educación Especial del MINED y de otras Instituciones de Educación Superior (Nieves L., 1995; Torres M., 1995; Bell R., 1997; Álvarez C., 1998; Arias G., 1999; Betancourt J., 2002 y otros) y los cuales son el resultado del continuo perfeccionamiento del proceso de diagnóstico que comenzó en Cuba en los finales de los años 70.

Entre ellos están: **principio de carácter dinámico, continuo y sistemático, principio del enfoque individual y multilateral, principio del carácter preventivo, retroalimentador y transformador, principio del carácter multi e interdisciplinario, colaborativo y participativo.**

Además, se precisan las particularidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental a tener en cuenta en relación con el enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar entre las cuales se destacan: la unidad de las leyes del desarrollo del niño con retraso mental y del niño que no tiene retraso, que no niega el hecho de que las leyes del desarrollo del niño con retraso mental adquieren una expresión cualitativamente peculiar; la condicionalidad social del desarrollo del niño con retraso mental, al igual que cualquier otro niño; la peculiaridad de la relación entre los factores biológicos y sociales en el desarrollo psíquico del niño con retraso mental, que da lugar a la divergencia de ambos planos; la peculiaridad de la estructura del defecto en estos niños; la peculiaridad de la dinámica del desarrollo de ellos. También se precisan las características de la actividad nerviosa superior de los alumnos con retraso mental, las cuales se deben considerar para la organización del proceso de diagnóstico de ellos.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS DEL PROCESO DE DIAGNÓSTICO DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE EN EL CONTEXTO DEL DIAGNÓSTICO ESCOLAR.

En este capítulo se realiza la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar, la cual parte del análisis de la situación actual de este proceso en las escuelas especiales de nuestra provincia.

2.1. Estado actual del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en las escuelas especiales de la provincia Pinar del Río como expresión de la necesidad de cambio.

Para diagnosticar el estado actual de este proceso en nuestra provincia se realizó el análisis de los planes de estudio A, A ajustado y C, de los programas de formación de los maestros de Educación Especial en pregrado y de los programas de la superación postgraduada, a través de los cuales se ha podido constatar las insuficiencias en el tratamiento teórico-metodológico del contenido relacionado con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental. Esto se confirmó con las entrevistas realizadas a los 15 profesores del departamento de Educación Especial, los cuales señalaron en la falta del tratamiento teórico-metodológico de este contenido en los programas de las disciplinas y asignaturas de la carrera.

Las entrevistas realizadas a los metodólogos municipales y provinciales (17 en total), a los directores de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental (8 en total), a los especialistas del CDO (14 en total) y a los miembros de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico en la escuela (14 en total) reflejaron el insuficiente estado de este proceso en las escuelas especiales de la provincia y la falta de prioridad en la atención del mismo.

En la entrevista realizada a los maestros (74 en total que representa el 45% de la población) se comprobó que ellos presentan insuficiencias para concebir el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar y sus principales dificultades radican en la organización, ejecución y evaluación de este proceso. Además, en el análisis de los expedientes psicopedagógicos de los alumnos con retraso mental leve se pudo constatar que las caracterizaciones de los alumnos y estrategias de intervención no reflejan las potencialidades de los alumnos con retraso mental leve. Esta situación presente en nuestra provincia expresa la necesidad de cambio en esta dirección.

Para estos fines se realizó la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve y se diseñó una alternativa metodológica para el desarrollo de este proceso.

2.2. Fundamentos del proceso de diagnóstico de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.

Fundamentos generales.

2.2.1. Fundamentos filosóficos.

Un primer momento de aproximación a los fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar revela a la filosofía dialéctico- materialista como su base teórica y

metodológica general, los principios de la cual adquieren su forma específica en este campo.

Se realiza la interpretación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve a la luz de los principios de la filosofía dialéctico-materialista entre los cuales están: **el principio de la concatenación universal de los fenómenos, el principio que exige la interpretación de los fenómenos objetivamente, de forma íntegra y multilateral, el principio de historicismo.**

Asumiendo la filosofía dialéctico- materialista como fundamento teórico general, los fundamentos sociológicos, psicológicos y pedagógicos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental coinciden con este enfoque.

2.2.2. Fundamentos sociológicos.

Partiendo de la consideración del proceso de diagnóstico como **un fenómeno social** se tomó en cuenta para la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y elaboración de la alternativa metodológica el criterio básico de la Política Educacional Cubana, los objetivos y principios de la cual están definidos en la Plataforma Programática del PCC, en las Tesis y Resoluciones de la Política Educacional, que reconoce la formación del hombre nuevo como factor esencial en la construcción de nueva sociedad y la cual otorga a la Educación Especial **la misión de educar y desarrollar a los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo su función principal la preparación de ellos como personas útiles para la sociedad.** Por eso, partiendo de que una de las tareas priorizadas en la dirección del trabajo correctivo-compensatorio y desarrollador en la Educación Especial en esta etapa de su desarrollo está relacionada con **la elevación de la funcionalidad del diagnóstico escolar, logrando su enfoque real cualitativo, orientado hacia las potencialidades del desarrollo (ZDP) y satisfacción de sus necesidades educativas especiales** (MINED,1994-1995),consideramos que nuestra investigación responde a esta tarea priorizada y, además, está en plena correspondencia con las exigencias principales del proceso de diagnóstico escolar de nuestro país en la etapa actual de su desarrollo presentadas en el capítulo 1(epígrafe1.3.2).

Hoy se exige como nunca la vinculación del diagnóstico como fenómeno social con los demás agentes de la sociedad, entre los cuales están la escuela, la familia, la comunidad y los medios de comunicación. Por lo que el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo debe responder a estas exigencias.

2.2.3. Fundamentos psicológicos.

La consideración del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo como una **actividad**, nos llevó a una de las referencias obligadas en la búsqueda de los **fundamentos teóricos** para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo hacia la teoría de la actividad de Leontiev N.A.

La teoría de la actividad de Leontiev N.A. permite estudiar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo como una actividad, la cual se puede dividir en una serie de acciones, subordinadas al objetivo de la actividad, en nuestro caso al estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve, los cuales están

compuestas por una serie de operaciones que son las vías o procedimientos que permiten llevar a cabo las acciones.

De este modo, el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo es una actividad, pero a su vez este proceso se puede estudiar como comunicación entre los sujetos que participan en el mismo. Los especialistas del MINED de Cuba plantean: “Se entiende por comunicación el proceso que se manifiesta a través de la interrelación de dos o más sujetos, ambos polos activos se influyen mutuamente.”(MINED, 2002). Partiendo de estos aspectos, consideramos que en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, al igual que en los demás alumnos, se da el proceso de la comunicación en la interacción entre los sujetos maestro-alumno, mediante la cual el maestro está creando a través del experimento instructivo de diagnóstico la situación de enseñanza- aprendizaje, donde el alumno se apropia del modo de solución de la tarea y a su vez promueve el desarrollo de ellos. La comunicación como un proceso interpersonal implica la participación activa de los sujetos constituyendo la fuerza motriz del desarrollo del alumno.

2.2.4. Fundamentos pedagógicos.

Como premisa teórica para la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo nos ha servido también la relación que se establece entre las categorías de la enseñanza y el desarrollo.

Precisamente esta relación, en la cual **la enseñanza adelanta el desarrollo**, en nuestra opinión, fundamenta la necesidad de realizar el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve su desarrollo sobre la base de las potencialidades de ellos.

Los fundamentos pedagógicos a partir de esta relación se transpolan a la concepción de la enseñanza desarrolladora, la cual promueve el desarrollo de los alumnos con retraso mental leve a través de creación de las zonas de desarrollo próximo. Esta enseñanza “...amplía las posibilidades del desarrollo, puede acelerarlo y variar no solo la consecutividad de las etapas del mismo, sino también el propio carácter de ellas”. (López J.Tomado de Silvestre M. y Zilberstein J., 2000:8).

Esta enseñanza desarrolladora “... promueve un continuo ascenso en la calidad de lo que el alumno realiza, vinculado inexorablemente al desarrollo de la personalidad,... llega a establecer realmente una unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo, le da un peso decisivo, en el desarrollo de los escolares, a la influencia de la sociedad, a la transmisión de la herencia cultural de la humanidad, mediante la escuela, las instituciones sociales, los padres y la comunidad,...contribuye a que cada alumno no solo sea capaz de desempeñar tareas intelectuales complejas, sino también que se desarrolle su atención, la memoria, la voluntad, a la vez que sienta, ame y respete a los que le rodean y valore las acciones propias y las de los demás.”(Zilberstein.J, 2000:8).

De este modo, como fundamentos pedagógicos generales de este proceso nos han servido las consideraciones de que:

- El desarrollo no es posible sin la instrucción, la instrucción reorganiza el desarrollo de las funciones psíquicas superiores a través de la zona de desarrollo próximo.

- La educación debe promover el desarrollo del alumno. Los procesos del desarrollo no son autónomos a los procesos educacionales.
- La educación debe coordinarse con el desarrollo del niño en sus niveles real y potencial para promover niveles superiores del desarrollo.
- El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales.
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la zona de desarrollo próximo.
- El aprendizaje (en un sentido restringido) y la educación (en el sentido amplio) preceden al desarrollo, o conducen al desarrollo.(Morenza L.,1996:1-6).

Desde esta posición el alumno es visto como ente social, producto y protagonista de las múltiples relaciones sociales, que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar y las funciones psíquicas son el producto de estas interacciones sociales, el alumno es la persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa al plano intraindividual.

El papel del maestro consiste en la promoción de las zonas de desarrollo próximo de sus alumnos, su participación en el proceso institucional para la enseñanza es “directiva”, creando un sistema de apoyo como mediador de este proceso. Como el proceso de diagnóstico escolar, y por ende, de la zona de desarrollo próximo constituye una parte del proceso pedagógico que se desarrolla en las escuelas especiales, el papel del maestro en él es decisivo, ya que del maestro en gran medida depende la organización, ejecución y evaluación de este proceso para la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención que promueven el desarrollo de todos los alumnos.

Asumiendo estas posiciones, enfocamos el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve a partir de la organización y ejecución del experimento instructivo de diagnóstico, donde se modela el proceso de la enseñanza- aprendizaje de estos alumnos, siendo el maestro el principal promotor y mediador de este proceso.

Fundamentos específicos.

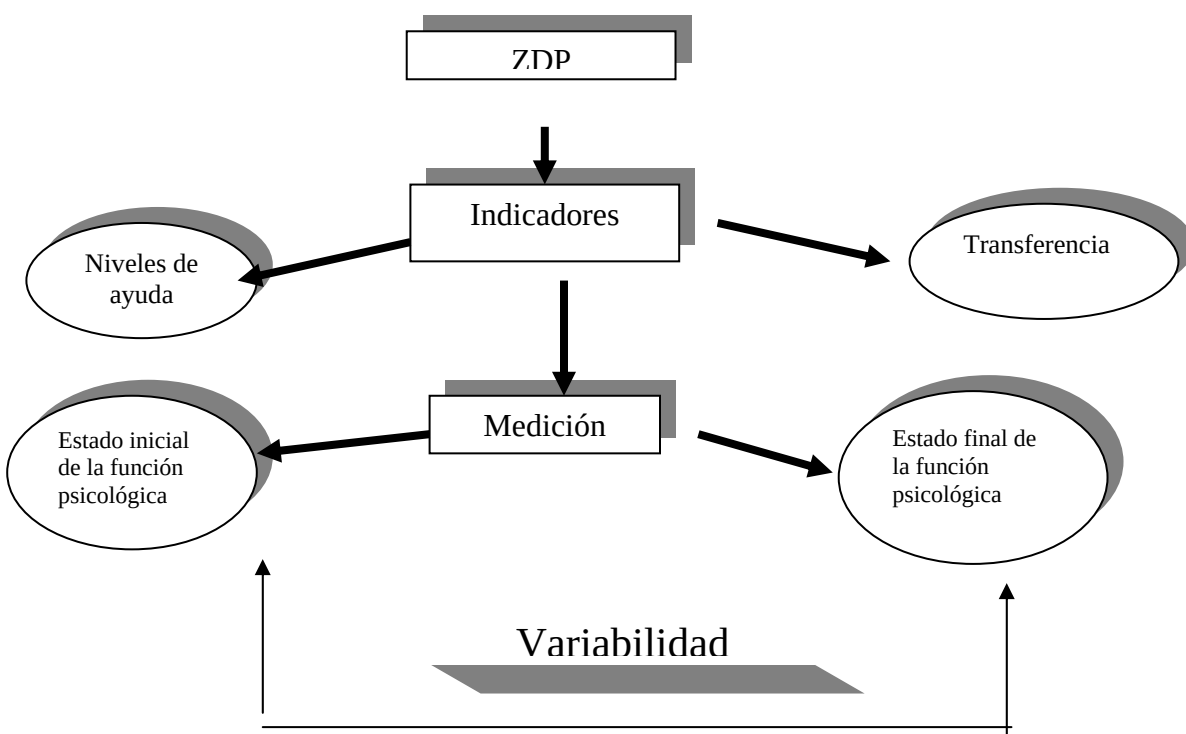
Para ofrecer los fundamentos específicos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en primer lugar fueron definidos los conceptos esenciales que facilitan la comprensión de la zona de desarrollo próximo con fines diagnóstico y se determinaron los indicadores que precisan su significado y esclarecieron en gran medida la manera de operacionalizarlo.

2.2.5. Conceptos básicos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental.

Coincidiendo con Ivanova A. (1970), Luria A. (1975), Álvarez C.(1998), y otros al referirse que la ayuda y la posibilidad de la transferencia son los indicadores básicos de este concepto, unidos a la consideración de los niveles del desarrollo real y potencial, se definieron los conceptos esenciales imprescindibles para este estudio: proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, niveles del desarrollo real y próximo, tipos de ayuda, niveles de ayuda, transferencia, medición de la variabilidad, potencialidad, amplitud de la zona de desarrollo próximo, se realizó la diferenciación del concepto de la zona de desarrollo próximo del concepto “enseñabilidad o cognoscibilidad”.

Entendemos por el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo un proceso encaminado a la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos sobre la base de la introducción de los niveles de ayuda y evaluación de los tipos de transferencia, que han manifestado ellos después de la ayuda recibida y el fin del cual es promover el desarrollo de todos los alumnos. Por los **tipos de ayuda** entendemos un conjunto de apoyos que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos (alumnos) que se estudian en el proceso de diagnóstico. Cuando estos tipos de ayuda se estructuran de los más generales a los más específicos se habla de los **niveles de ayuda**. De este modo, los niveles de ayuda son la estructuración consciente de los tipos de ayuda en orden determinado. **Varios tipos de ayuda pueden estar estructurados en un nivel, pero varios niveles no pueden tener los mismos tipos de ayuda**. Entendemos por **medición de la variabilidad** en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo la comparación cualitativa y cuantitativa del estado inicial de la función psíquica que se estudia y su estado final, después de recibir la ayuda por parte del maestro.

Después de la definición de estos y otros conceptos, relacionados con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, se realizó la representación en un esquema la interpretación del concepto de la zona de desarrollo próximo con fines diagnóstico.



Esquema 1. La interpretación del concepto de la zona de desarrollo próximo con fines diagnóstico.

2.2.6. Los principios que sustentan el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Los principios como postulados generales expresan las tesis fundamentales en las cuales se basa el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Esta propuesta de los principios aunque aporta nuevas comprensiones avaladas por las ideas más actuales sobre las particularidades del proceso de diagnóstico en la escuela especial, es el resultado de la sistematización de los principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos y del enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar. No obstante, tomando en consideración la especificidad del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo dirigido hacia la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve, los principios que estamos proponiendo se dirigen hacia esta dirección. No se trata de sustituir los principios existentes, sino buscarles una relación más coherente para fundamentar este proceso.

Principio de estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos en el proceso de la actividad de diagnóstico.

Este principio se refiere a la consideración del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo como una actividad que supone la integración de un sistema de determinadas acciones que deben realizar los maestros en diferentes etapas de este proceso, cada una de las cuales está compuesta por las operaciones que permiten llevarlas a cabo. Esta actividad de diagnóstico considera como método principal para el estudio de las potencialidades de los alumnos con retraso mental leve el experimento instructivo de diagnóstico que constituye una de las etapas de este proceso.

Principio de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo.

Este principio exige la unidad e interdependencia entre los factores cognitivos y afectivos durante el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Requiere la comprensión de que la esfera afectiva impulsa, orienta y dinamiza la actividad cognoscitiva y la actividad cognoscitiva ejerce función reguladora, ejecutora. La unidad de ambas facilita la acción de mecanismos reguladores que orientan conscientemente, activan y regulan la actividad y el comportamiento. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo se establece mediante la comunicación entre el maestro y los alumnos en el proceso de la actividad de diagnóstico durante la etapa de ejecución, expresando la relación sujeto-sujeto (maestro-alumno), el resultado de la cual es la apropiación del modo de solución de las tareas por parte de los alumnos después de recibir la ayuda por parte del maestro.

Principio de consideración de las diferencias individuales.

Este principio exige al abordar el estudio de la zona de desarrollo próximo del alumno tomar en cuenta sus características individuales, únicas e irrepetibles, supone la flexibilidad y enfoque individual en cada paso concreto del diagnóstico. Requiere considerar al alumno como el centro de la actividad de diagnóstico.

Principio de la unidad entre la actividad y comunicación en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Este principio se refiere a la consideración de la comunicación, interacción entre el maestro y el alumno en el proceso de la actividad de diagnóstico como un elemento esencial en el cual se crea y se estudia la zona de desarrollo próximo del alumno. Los tipos de comunicación, interacción y colaboración que se establecen en esta actividad constituyen las fuentes principales del estudio de la zona de desarrollo próximo del alumno. El maestro durante la comunicación con el niño en la actividad de diagnóstico

brinda la ayuda al niño para que él pueda solucionar la tarea, intercambia con el niño, las relaciones entre el sujeto y objeto de la actividad están mediatizadas por el maestro.

Principio del papel rector del maestro en la organización y el desarrollo del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Este principio indica que el maestro es responsable de organizar, estructurar y ejecutar el proceso de diagnóstico para estudiar la zona de desarrollo próximo de sus alumnos. El papel rector del maestro debe conjugarse con el lugar central que ocupa el alumno en todo este proceso. Se trata del proceso orientado hacia la participación conjunta de ambos sujetos (maestro- alumno), donde el maestro es principal mediador de este proceso.

Principio de promoción del desarrollo. Este principio enfatiza el fin del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo relacionado con la promoción del desarrollo de los alumnos sobre la base de sus potencialidades y constituye la premisa para elaboración de las estrategias de intervención en función de este fin.

2.2.7. Las regularidades del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Partiendo de que “una regularidad expresa un cierto grado de obligatoriedad en las relaciones del carácter causal, necesaria y estable entre los fenómenos y propiedades del mundo objetivo, lo que implica que un cambio de algún aspecto exige la transformación de otro” (Álvarez C,1996:25), el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo posee las siguientes regularidades:

- ❖ **Relación entre el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y la intervención pedagógica.** Esta regularidad se basa en la unidad del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y de la intervención pedagógica que requiere la consideración de este proceso como un proceso integral de diagnóstico–intervención, donde se descubren las potencialidades de los alumnos para elaborar las estrategias de intervención verdaderamente desarrolladoras, garantizando de este modo la integralidad del proceso pedagógico.
- ❖ **Relación de continuidad causal entre las etapas del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.** Esta relación distingue las etapas de preparación, ejecución, evaluación, elaboración de las prescripciones, introducción en la práctica. Entre ellos existe una relación de continuidad causal, donde cada una de las etapas prepara las condiciones para la próxima etapa.
- ❖ **Relación entre el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y el pronóstico.** El pronóstico del desarrollo del alumno está en estrecha relación con el diagnóstico de las potencialidades del desarrollo, reflejando la unidad de ambos. En las áreas del desarrollo, donde el alumno manifiesta mayores potencialidades, el pronóstico será más favorable.
- ❖ **Relación entre los indicadores principales de la zona de desarrollo próximo (niveles de ayuda asimilados por los alumnos y tipos de transferencia manifestados) y la amplitud de la zona.** Mientras menos ayuda necesitó el alumno en el proceso de apropiación del modo de solución de las tareas diagnósticas y más alto nivel de transferencia manifestó, más amplia será su zona de desarrollo próximo en el área que se estudia.

2.2.8. Las cualidades del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Partiendo de la definición de la cualidad como “característica natural o adquirida que distingue a las personas o las cosas” (Álvarez C.,1999:19), el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo posee las siguientes cualidades:

- ❖ Por su naturaleza es un proceso de diagnóstico psicopedagógico, por lo tanto, sus conceptos, principios, regularidades responden a las áreas del conocimiento a que pertenecen.
- ❖ Su estructura constituye las etapas por las cuales atraviesa el proceso.
- ❖ Su nivel de acercamiento a la vida: responde a una de las exigencias actuales del proceso de diagnóstico escolar en nuestro país (búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos) a partir de las cuales se prepara al alumno en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la escuela para su desempeño futuro en la sociedad.
- ❖ Es un proceso personológico: posibilita evaluar las potencialidades de los alumnos teniendo en cuenta sus particularidades.

2.2.9. Las características del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

1. El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve es visto como un objeto dentro del proceso de diagnóstico escolar, por lo que constituye una parte de él y debe complementarse con otros estudios sobre el alumno y su entorno.
2. Él atraviesa por las mismas etapas del proceso de diagnóstico escolar, entre los cuales existe una relación de **continuidad causal**, donde cada una de las etapas crea las condiciones para el desarrollo de las próximas etapas.
3. La peculiaridad principal de este proceso en relación con los alumnos con retraso mental leve consiste en la modificación del esquema tradicional y vigente del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en la fase de ejecución, relacionada con la introducción de la fase de “doble instrucción” para realizar el estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve en las condiciones del experimento instructivo de diagnóstico.

2.2.10. La fase de “doble instrucción” como especificidad del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

¿Por qué se introduce esta fase y en qué consiste la misma?

Esta fase se introduce precisamente para los alumnos con retraso mental leve, porque ellos necesitan más ayuda para poder apropiarse del modo de solución de la tarea que se presenta ante ellos, debido a las particularidades de su desarrollo y a las particularidades de la actividad nerviosa superior que se reflejan en los estudios empíricos realizados tanto en el campo internacional, como en Cuba. Por lo que la fase de “doble instrucción” ofrece a estos alumnos una posibilidad adicional de apropiarse del modo de solución de la tarea y con esto manifestar sus potencialidades del desarrollo en las áreas donde se realiza el estudio. Esta fase de “doble instrucción” toma su punto de partida en la comprensión de la instrucción en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo como el proceso, donde el maestro ofrece las ayudas para los alumnos a través de los niveles para que se apropien del modo de solución de la tarea. Por lo que **la fase de “doble instrucción”** consiste en la introducción de los mismos niveles de ayuda, pero en la solución de la tarea análoga, después de que el alumno con retraso mental leve no ha podido realizar la transferencia o la realizó a un nivel muy bajo. De esta forma se garantiza el estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve durante la realización del experimento instructivo de diagnóstico.

2.2.11. Las etapas del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Teniendo en cuenta que el diagnóstico escolar como proceso posee una serie de etapas, dirigidas hacia un fin, consideramos que el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo como parte de este proceso debe atravesar por las mismas etapas.

El análisis de las etapas del proceso de diagnóstico escolar, propuesto por varios autores (Álvarez C., 1998; González A., 2002 y otros) se resume a la consideración de las cinco etapas principales: preparación, ejecución, evaluación, elaboración de las prescripciones e introducción a la práctica, los cuales hemos precisado a través de la generalización de las etapas propuestas por las mencionadas autoras y nuestras comprensiones de las mismas. En el anexo 2 se presentan las mismas a través del esquema. (Ver anexo 2).

Cada una de las etapas propuestas, en su nombre refleja la acción generalizadora que constituye la función principal de la misma.

La etapa de preparación.

El desarrollo exitoso del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve visto como una actividad se garantiza con el conocimiento y desarrollo de las etapas de este proceso, sobre todo con la correcta preparación. Se trata de una actividad dirigida hacia la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve y que refleja la dirección del proceso de diagnóstico.

Para derivar los objetivos, contenidos y métodos de las pruebas diagnósticas seleccionadas, en primer lugar es necesario partir de la consideración de las particularidades del desarrollo y de las características individuales de los alumnos con retraso mental leve, los cuales precisarán la connotación individual y diferenciada de este proceso.

En esta etapa se define(n) el objetivo(os) que persigue este proceso en función de búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve, se seleccionan las pruebas diagnósticas que responden a este objetivo. Aquí se pone de manifiesto la relación entre el objetivo- prueba (contenido), ya que cada prueba diagnóstica se selecciona según los objetivos que se proponen. La relación entre ambos componentes se pone de manifiesto cuando los elementos del contenido (prueba diagnóstica) constituyen el resultado de su adecuación a los objetivos. El objetivo y contenido (prueba diagnóstica) influyen, a su vez, en la elaboración de los niveles de ayuda y precisión de los tipos de transferencia que responden al contenido(os) de las pruebas seleccionadas y están en función de alcanzar los objetivos propuestos. Ellos en su esencia reflejan el método que se sigue para el estudio de la zona de desarrollo próximo (el experimento instructivo de diagnóstico). Aquí se pone de manifiesto la relación entre el objetivo- contenido- método, siendo la relación entre el objetivo- método la contradicción fundamental del proceso de diagnóstico y su fuente del desarrollo.

También se prepara el registro de evaluación y control para recoger la información de todo el proceso de realización de las tareas. A pesar de que la evaluación se realiza después, en esta etapa el maestro debe prever qué tipo de evaluación utilizará y preparar el registro para estos fines.

Esta etapa es una de las más difíciles y esenciales para todo el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, pues es la fase de la definición y reflexión.

La etapa de ejecución.

En esta etapa se pone en práctica el aparato instrumental seleccionado con vista a asegurar el diagnóstico de las potencialidades del desarrollo (ZDP) de los alumnos con retraso mental leve. En su esencia la misma refleja el esquema de ejecución del experimento instructivo de diagnóstico.

La peculiaridad de este esquema es la introducción de la fase de “doble instrucción” en el esquema tradicional, o sea, la modificación del esquema tradicional en función de búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve.

En esta etapa de ejecución se realiza la interacción entre los componentes principales personales del proceso de diagnóstico (maestro- alumno), el resultado de la cual es la apropiación del modo de solución de la tarea por parte del alumno a través de la instrucción y “doble instrucción” que brinda el maestro.

Aquí se realiza una modelación del proceso de enseñanza- aprendizaje, siendo el maestro el principal promotor y mediador de este proceso; en la misma se pone de manifiesto la contradicción entre las exigencias que se presentan ante el alumno y las capacidades reales de él para poder solucionar la tarea, que requiere la introducción de las etapas de ayuda (instrucción y “doble instrucción”) para poder solucionar la tarea.

La etapa de evaluación.

En esta etapa se realiza el procesamiento de la información obtenida teniendo en cuenta la unidad de sus dos enfoques: cualitativo y cuantitativo, donde el enfoque cualitativo es el principal, siendo el enfoque cuantitativo el complementario. La contradicción fundamental que se da en esta etapa es precisamente entre estos dos enfoques que representan la unidad y lucha de los contrarios.

En una relación dialéctica estos dos enfoques se complementan mutuamente posibilitando obtener los criterios sobre la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve. La unidad dialéctica entre estos dos enfoques garantiza la integralidad del estudio de la zona de desarrollo próximo de estos alumnos.

La evaluación cuantitativa de la información requiere la elaboración de las escalas valorativas que constituyen la base para la elaboración de los perfiles del desarrollo real y próximo y la evaluación cualitativa se centra en todo el proceso de solución de la tarea y no solo en su resultado final, donde es preciso valorar qué nivel de la ayuda necesitó el alumno para poder solucionar la tarea; cómo se apropió de ella; si la pudo aprovechar para la solución de la tarea; si ha podido transferir lo aprendido en la solución de la tarea semejante; cómo reaccionó ante la nueva fase de instrucción, y al final, si se observó el cambio en la solución de la tarea después de la fase de “doble instrucción.”

La amplitud de la zona de desarrollo próximo se manifiesta basándose en los indicadores cualitativos y cuantitativos relacionados con la asimilación de los niveles de ayuda y las posibilidades de su transferencia que permite realizar un pronóstico de su desarrollo futuro.

La etapa de elaboración de las prescripciones.

Esta etapa constituye el reflejo de los resultados alcanzados en la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención. Es necesario tener en cuenta que las potencialidades del desarrollo que fueron el objeto de estudio constituyen solo un aspecto de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención, pero por la importancia de las mismas como indicadores de la futura acción del maestro en

el proceso de enseñanza- aprendizaje, ellas deben ser caracterizadas y reflejadas en estos documentos. Las estrategias de intervención deben tener en cuenta las potencialidades del desarrollo, y las acciones que se proponen seguir en las estrategias deben estar en correspondencia con las mismas.

En la etapa de introducción a la práctica se realiza la intervención según las estrategias elaboradas que permitan la transformación y el desarrollo de los alumnos, la elevación a un nivel superior del estado inicial que presentó el alumno. Aquí se realiza trabajo directo en la zona de desarrollo próximo del alumno con retraso mental leve que lleva necesariamente el seguimiento y control por parte del maestro de las transformaciones que han ocurrido en el desarrollo de los alumnos para adecuar cada vez las estrategias de intervención en función del desarrollo de las potencialidades de los alumnos.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE Y SU VALORACIÓN.

Este capítulo tiene como objetivo diseñar una alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve y ofrecer los resultados de su valoración por el criterio de expertos, así como analizar los resultados de su primera constatación práctica (estudio exploratorio) y los primeros resultados de su introducción en la práctica pedagógica de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental en la provincia Pinar del Río.

3.1. Alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

Objetivo de la alternativa metodológica.

Proporcionar a los maestros los recursos metodológicos para el desarrollo del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.

La etapa de preparación.

Se dan las indicaciones al maestro de cómo debe proceder en la organización de esta etapa, entre las cuales están las indicaciones para definición de los objetivos, para la selección de las tareas diagnósticas, se presentan los requisitos para estas tareas y las orientaciones para la elaboración de las pruebas análogas.

Una vez seleccionadas las pruebas diagnósticas, se procede a la precisión de los niveles de ayuda y de los tipos de transferencia, considerando los mismos como indicadores para el estudio de la zona de desarrollo próximo.

A continuación se ofrecen nuestras sugerencias de cómo el maestro puede estructurar la ayuda en los niveles, que no constituye la alternativa única, sino más bien la guía para la acción, que puede ser enriquecida por el propio maestro. En nuestra propuesta estructuramos la ayuda en cinco niveles, considerando que los alumnos con retraso mental leve por poseer las características específicas de su desarrollo necesitan más ayuda para poder solucionar la tarea.

En esta dirección sugerimos que:

♦ **El primer nivel de ayuda debe estar relacionado con la reorientación de la actividad y comprobación de la comprensión de la tarea por parte del alumno.**

Las orientaciones elaboradas por el maestro para que el alumno ejecute la tarea, que se expresan a través de las consignas dadas para el alumno en esta etapa de reorientación adquieren una connotación especial. Se trata de volver a orientar al alumno (reorientarlo) y comprobar la comprensión de la tarea por parte de él, para evitar que la solución incorrecta se dé debido a la incomprensión de lo que él debe realizar.

La eficacia de la ejecución de la tarea depende de cómo el alumno recibe la base orientadora. En el caso del primer nivel de la ayuda la base orientadora estará representada en forma verbal sobre la base de las consignas o instrucciones que se le ofrecen al alumno. Por eso el maestro debe asegurarse de la claridad de las instrucciones que serán presentadas y prever cómo él comprobará la comprensión por parte del alumno de lo que él debe hacer. Esto se puede hacer sobre la base de las preguntas como: “¿Comprendiste lo que debes hacer?, ¿dime qué es lo que debes hacer?” entre otras que puede prever el maestro.

♦ **El segundo nivel de ayuda (estimulación verbal) también puede estar presentado en forma verbal.**

En este nivel el maestro puede:

- ♦ Elaborar las preguntas de apoyo.
- ♦ Elaborar las preguntas sugestivas que dirigen al alumno hacia la solución correcta de la tarea.
- ♦ Aprobar las acciones correctas del alumno.
- ♦ Insinuar los errores que está cometiendo.

♦ **El tercer nivel de ayuda se relaciona con la introducción de las acciones prácticas con los objetos**, considerando la importancia de la forma material o materializada para el alumno con retraso mental leve en la formación de la acción intelectual.

Dentro de las acciones prácticas que puede introducir el maestro pueden estar en dependencia de las pruebas diagnósticas: las acciones de manipulación, las acciones de modelación, realización de dibujos, reproducción de los contornos de los objetos con ayuda de lápiz y otros. En el caso de las tareas verbales este nivel de ayuda puede estar ajustado a los contenidos de la tarea.

♦ **El cuarto nivel de ayuda estará representado en forma de demostración directa de cómo cumplir la tarea.**

En este caso el maestro debe preparar la demostración de la tarea para que el alumno se apropie de la acción(es) que debe realizar para poder cumplirla. La demostración del modo de solución de la tarea no puede confundirse con la simple resolución de la tarea en lugar del alumno, sino ponerlo en condiciones de apropiarse de la esencia de la tarea a través de la propia demostración del maestro. (Álvarez C., 1998).

♦ **El quinto nivel de ayuda estará relacionado con la enseñanza más prolongada de la forma de cumplir la tarea.**

En su esencia es un ejemplo de modelación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual el alumno debe apropiarse del modo de solución de la tarea. Se sugiere realizar la estructuración de esta etapa con el apoyo en la misma tarea o de tarea similar que facilita el aprendizaje del modo de actuación.

A continuación se presentan las variantes metodológicas de los tipos de transferencia:

♦ **Transferencia total y parcial.**

Transferencia total- si el alumno transfiere lo aprendido a la situación nueva, semejante, lo que demuestra su apropiación del modo de solución de la tarea. En la aplicación de la tarea análoga significa la resolución completa de la tarea en su nueva variante.

Transferencia parcial. Si el alumno transfiere parcialmente lo aprendido, no resuelve la tarea nueva por completo, pero demuestra que se apropió parcialmente del modo de su solución.

♦ **El nivel alto y bajo de transferencia.**

Nivel alto de transferencia- si el alumno transfiere totalmente lo aprendido a una nueva situación, demostrando el modo de solución de la tarea.

Nivel bajo de transferencia – si no transfiere lo aprendido a la situación semejante.

Estos tipos de transferencia el maestro los puede utilizar en las tareas no verbales. En las tareas verbales son más apropiados los tipos de transferencia propuestos por A. Ivanova:

- **Transferencia completa en forma verbal.**
- **Transferencia parcial en forma verbal.**
- **Transferencia completa en acciones.**
- **Transferencia parcial en acciones.**

Transferencia completa en forma verbal –si el alumno transfiere lo aprendido a una situación semejante y explica por qué lo hizo así.

Transferencia parcial en forma verbal- si transfiere lo aprendido a una situación semejante, pero no siempre explica por qué lo hizo así.

Transferencia completa en acciones- si transfiere la tarea en acciones, pero no explica por qué lo hizo así.

Transferencia parcial en acciones –si transfiere parcialmente la tarea en acciones, pero no dice por qué lo hizo así.

Cualquiera de estas variantes puede estar ajustada a los contenidos de la tarea. Esta propuesta de las variantes de transferencia no es la única y acabada, sino puede ser modificada y enriquecida por el propio maestro. Después de precisar los niveles de ayuda

y los tipos de transferencia se ofrecen las sugerencias al maestro para preparar el registro de observación y control de las tareas que realiza el alumno.

La etapa de ejecución.

Se ofrecen las sugerencias y orientaciones al maestro para la aplicación de las fases sucesivas del experimento instructivo de diagnóstico.

Para el desarrollo de esta etapa el maestro debe conocer que:

- ♦ La primera fase estará relacionada con la ejecución independiente de la tarea por parte del alumno para poder constatar el nivel de desarrollo actual del proceso psíquico que se estudia a través de la prueba diagnóstica. En esta fase el maestro no debe intervenir, solo observar y anotar en el registro las respuestas del alumno.
- ♦ La próxima fase (instrucción) estará relacionada con el suministro de la ayuda a través de los niveles que brinda el maestro para que el alumno se apropie del modo de solución de la tarea.
- ♦ Esta apropiación se manifiesta en la tercera fase, cuando se le propone al alumno la misma tarea a resolver después de recibir la ayuda por parte del maestro. En esta fase la función del maestro es observar y registrar las respuestas de los alumnos.
- ♦ El desarrollo de la fase de aplicación de la prueba análoga, donde se valoran las posibilidades de la transferencia de lo aprendido a situaciones semejantes manifiesta el grado de apropiación del modo de solución de la tarea que logra el alumno después de las instrucciones del maestro.
- ♦ La introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico ofrece una posibilidad más para que el alumno con retraso mental leve se apropie del modo de solución de la tarea y mejore la realización. En esta fase se aplican los mismos niveles de ayuda que en la primera fase de instrucción.
- ♦ En la fase final del desarrollo del experimento instructivo de diagnóstico se presenta la tarea análoga dando al alumno una posibilidad más de demostrar su apropiación del modo de solución de la tarea.

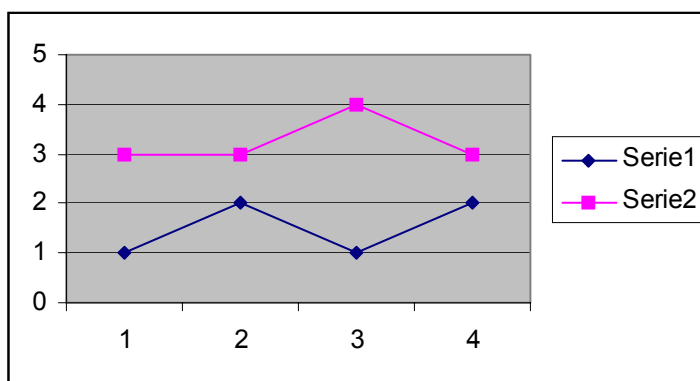
Se dan las orientaciones al maestro para la organización de las condiciones para la aplicación del experimento

La etapa de evaluación.

Se ofrecen las recomendaciones para el procesamiento y evaluación de los datos a través de la unidad de sus dos enfoques: cualitativo y cuantitativo. Para el procesamiento de los datos desde el enfoque cuantitativo se ofrecen recomendaciones para la elaboración de las escalas valorativas y de los perfiles del desarrollo real y próximo, además se propone un ejemplo de elaboración de los perfiles del desarrollo sobre la base de la escala valorativa que posibilita visualizar la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los alumnos en cada una de las tareas realizadas y permite ofrecer los juicios del pronóstico del desarrollo de los procesos psíquicos que fueron sometidos a estudio.

Por ejemplo, considerando que tomamos como base la escala evaluativa de 5 puntos para la evaluación de los procesos psíquicos (pensamiento y lenguaje) de los alumnos con retraso mental leve de primer grado, que abarcan las tareas de análisis fónico,

ordenamiento de láminas, elaboración del relato y clasificación de figuras geométricas, en un ejemplo hipotético los perfiles se reflejan de la siguiente manera (consideramos que el alumno había realizado estas cuatro tareas):



Leyenda.

La línea horizontal representa las tareas.(1,2,3,4.)

La línea vertical representa el puntaje.(1,2,3,4,5.)

Serie 1-----Perfil del desarrollo real.

Serie 2-----Perfil del desarrollo próximo.

La distancia entre estos dos perfiles refleja la zona de desarrollo próximo.

Entre los aspectos a valorar en la **evaluación cualitativa** se proponen a tener en cuenta:

- ♦ Motivación del alumno por la tarea.
- ♦ Nivel de la ayuda que necesitó el alumno, precisando el tipo de la ayuda que se encuentra en este nivel.
- ♦ Cómo retomó la ayuda.
- ♦ Si la pudo aprovechar en la solución de la tarea.
- ♦ Cambios ocurridos en la realización de la tarea después de la ayuda recibida.
- ♦ Posibilidades de la transferencia de lo aprendido a una situación semejante.
- ♦ Nivel de ayuda de la que se apropió para mejorar su nivel de transferencia.
- ♦ El cambio cualitativo final visto desde todo el proceso de la realización de la actividad.

De este modo el maestro puede establecer su pronóstico acerca de la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los procesos psíquicos que eran el objeto de estudio.

Teniendo en cuenta **la amplitud de la zona de desarrollo próximo**, la misma será estrecha, si el alumno no asimiló la ayuda brindada y no mejoró la solución de la tarea después de recibirla y será amplia, si el alumno demostró ser receptivo para la ayuda, la asimiló y pudo transferir lo aprendido en la situación semejante o mejorar la solución de la

tarea. Pero entre estos dos polos de la amplitud hay una serie de matices que el maestro debe tener en cuenta para la evaluación cualitativa de los resultados. En relación con esto él debe prestar la atención a los **niveles de ayuda** que necesitó el alumno y a los **tipos de transferencia** que él manifestó ya que estos serán diferentes en cada alumno y, por lo tanto, la amplitud de la zona varía en dependencia de estos dos indicadores.

La amplitud de la zona de desarrollo próximo sirve a su vez de indicador para juzgar sobre los futuros pronósticos acerca de la capacidad de aprendizaje del alumno. Pero este no es el único indicador, hay que verlo en un conjunto de factores internos y externos que pueden intervenir, entre los cuales están: las condiciones sociales de vida y educación, el estado físico y psicológico, el entorno familiar y escolar, particularidades individuales de los alumnos, entre otros aspectos.

La etapa de elaboración de las prescripciones.

Se ofrecen las orientaciones para la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y de estrategias de intervención que reflejan las potencialidades del desarrollo de los alumnos.

En relación con esto recordamos al maestro que:

- ♦ La caracterización constituye una valoración integral del alumno y su medio (escolar, familiar, comunitario), por lo que el aspecto relacionado con las potencialidades del desarrollo (ZDP) es un elemento dentro de la caracterización psicopedagógica.

- ♦ La caracterización de las potencialidades del desarrollo no debe poseer el carácter meramente descriptivo, sino explicativo, donde el maestro debe tratar de establecer las relaciones que se producen entre varios factores y condiciones para obtener las explicaciones pertinentes. Esto explica la necesidad de complementar el estudio de la zona de desarrollo próximo a través del experimento instructivo de diagnóstico con otros tipos de estudio sobre el alumno y su entorno.

- ♦ La caracterización se elabora después de que el maestro realiza el diagnóstico del alumno y su entorno, por lo que la inclusión de las potencialidades del desarrollo en la caracterización se realiza dentro del tiempo que dispone el maestro para estos fines.

- ♦ La estrategia de intervención que se elabora sobre la base de la caracterización psicopedagógica “está conformada por un sistema de acciones dirigidas hacia un objetivo (potenciar, modificar, cambiar, reorganizar el desarrollo)”.(Gaile A.,2002:75).

Además recordamos que en el proceso del diagnóstico de la zona de desarrollo próximo la estrategia de intervención debe responder a las potencialidades de los alumnos con retraso mental leve, como aspecto central en su elaboración, pero en general la misma se elabora desde la perspectiva de las necesidades y potencialidades.

Se ofrecen las sugerencias para el maestro para la elaboración de las estrategias de intervención en función de las potencialidades de los alumnos con retraso mental leve.

La etapa de introducción a la práctica.

La introducción a la práctica de la estrategia de intervención elaborada para cada alumno requiere el seguimiento y control por parte del maestro.

En esta dirección el maestro debe conocer que el seguimiento y control debe evaluar de forma continua:

- ♦ La eficiencia de la estrategia de intervención elaborada.
- ♦ La transformación del desarrollo del alumno bajo su influencia.
- ♦ Cada vez que se anota el cambio o transformación en el desarrollo del alumno es necesario realizar la actualización sistemática de la caracterización y estrategia de intervención.

3.2. Resultados de la valoración de la alternativa metodológica por el criterio de expertos.

El proceso de evaluación de la alternativa metodológica se sometió al método de evaluación utilizando el criterio de expertos, para lo cual se entrevistaron un total de 30 expertos seleccionados de un grupo de 42 posibles expertos por su coeficiente de competencia. La consulta a los expertos permitió arribar a consenso respecto al nivel de importancia de los aspectos evaluados. La totalidad de los expertos reconocen la relevancia de las posiciones teóricas asumidas, señalándolo el 97% de ellos como muy adecuado y bastante adecuado y el 3% como adecuado; reconocen la relevancia de las etapas asumidas para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, señalándolo el 90% de ellos como adecuado y bastante adecuado y el 10% como adecuado. En relación con la relevancia de las modificaciones introducidas en el esquema tradicional el 90% de ellos consideran que es muy adecuado y bastante adecuado y el 10% consideran que es adecuado. Con respecto a la utilidad práctica de la alternativa metodológica, el 97% de los expertos consideran que es muy adecuada y bastante adecuada y el 3% consideran que es adecuada; lo mismo se puede decir con relación a las implicaciones metodológicas de la misma para la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención. Los valores identificados aportan un alto nivel de significación de la concordancia de los expertos (ver en la tabla a continuación), lo que indica la validez de la alternativa metodológica propuesta para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.

Tabla de la imagen de cada uno de los valores por la inversa de la curva normal.

No	Aspectos	C1	C2	C3	VT	P	N-P
1	P1	-0.97	-1.83	-4.00	-6.80	-1.360	0.0512
2	P2	-0.84	-1.28	-4.00	-6.12	-1.224	-0.0848
3	P3	-0.52	-1.28	-4.00	-5.80	-1.160	-0.1488
4	P4	-1.50	-1.83	-4.00	-7.33	-1.466	0.1572
5	P5	-0.84	-1.83	-4.00	-6.67	-1.334	0.0252
Puntos de corte		-0.934	-1.62	-4.00	-32.72		

3.3. Constatación práctica (estudio exploratorio).

La alternativa metodológica fue sometida a la primera constatación práctica (estudio exploratorio) que se realizó en las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental “Carlos Marx” y “Antón Makarenko” del municipio Pinar del Río y que tuvo como objetivo la valoración de su funcionalidad en la práctica y, sobre todo, el objetivo central se dirigió a la valoración de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico.

Se seleccionaron intencionalmente como muestra los 10 alumnos con retraso mental leve para su aplicación. Los criterios de la selección muestral fueron el grado de profundidad de retraso (retraso mental leve), edades (oscilan entre los 7 años y 7 años y 11 meses) y el grado escolar (el primer grado).

Entre las pruebas diagnósticas seleccionadas para la aplicación fueron las pruebas del grado preescolar elaboradas por la Dra. López y la Dra. A.M. Siverio y la prueba de la Dra. A. Ivanova “Clasificación de figuras geométricas”, por estar directamente relacionadas con los conocimientos y habilidades que van adquirir los alumnos con retraso mental leve en el primer grado y por presentar cierto nivel de dificultad para estos alumnos. En las mismas fueron introducidos los niveles de ayuda y los tipos de transferencia, así como las variantes de las pruebas análogas. A pesar de que las pruebas seleccionadas evalúan los procesos cognoscitivos, el enfoque que llevamos en nuestro estudio estuvo presente la unidad de los factores cognoscitivos y afectivos tanto en la aplicación, como en la interpretación de los resultados.

En la realización de este estudio exploratorio se controlaron las siguientes variables:

- ❖ Niveles de ayuda que fueron brindados a los alumnos en diferentes fases del experimento instructivo de diagnóstico (tanto en la primera fase (instrucción), como en la segunda fase “doble instrucción”).
- ❖ Tipos de transferencia que manifestaron los alumnos con retraso mental leve después de la introducción de la fase de instrucción y de “doble instrucción”.
- ❖ Variabilidad que se expresó en el grado de apropiación del modo de solución de las tareas por parte de los alumnos después de la introducción de los niveles de ayuda en diferentes fases del experimento instructivo de diagnóstico (en la fase de instrucción y de “doble instrucción”).

Las mediciones realizadas en el proceso de realización del experimento instructivo de diagnóstico fueron las siguientes:

- ❖ 1ra. Medición del nivel de desarrollo real del alumno en la solución de la tarea diagnóstica.
- ❖ 2da. Medición del cambio o de la variabilidad en la resolución de la tarea principal después de la introducción de los niveles de ayuda en la primera fase de instrucción.
- ❖ 3ra. Medición de las posibilidades de transferencia de lo aprendido con la ayuda del experimentador a una tarea similar (tarea análoga).
- ❖ 4ta. Medición de las posibilidades de transferencia después de la introducción de la fase de “doble instrucción”.

- ❖ 5ta. Medición de la variabilidad final de todo el proceso de solución de las tareas (desde la medición del nivel real del desarrollo hasta la medición del nivel de desarrollo próximo después de la introducción de la fase de “doble instrucción”).

Se realizaron las cinco mediciones en cada una de las tareas diagnósticas seleccionadas que permitió realizar la valoración de todo el proceso de la actividad de los alumnos con retraso mental leve (ver anexo 3) y se realizó el procesamiento estadístico de los datos a través de la prueba no paramétrica de los signos, con la cual se precisaron las diferencias significativas para un nivel de significación de 0.05 en apropiación del modo de solución de las tareas diagnósticas por parte de los alumnos con retraso mental leve después de la introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico.

La primera constatación práctica (estudio exploratorio) de la alternativa metodológica resultó efectiva pues:

- ❖ Permitted diagnosticar las potencialidades del desarrollo (ZDP) de los alumnos con retraso mental leve durante la realización del experimento instructivo de diagnóstico.
- ❖ Posibilitó realizar la evaluación del todo el proceso de la realización de la actividad de diagnóstico, observando la evolución de cada uno de los alumnos durante el proceso de solución de la tarea.
- ❖ Confirmó la necesidad de introducción de la fase de “doble instrucción” en el experimento instructivo de diagnóstico para buscar las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve.
- ❖ Demostró la variabilidad, el cambio en la solución de las tareas por parte de los alumnos con retraso mental leve después de la introducción de la fase de “doble instrucción”.

3.4. Introducción de la alternativa metodológica en la práctica pedagógica. Una vez concluida la valoración de la alternativa metodológica por el criterio de expertos y su primera constatación práctica (estudio exploratorio), se prosiguió con la introducción de la misma en la práctica pedagógica.

La implementación de la alternativa propuesta en la práctica tomó como punto de partida la preparación de los maestros a través de los talleres metodológicos.

Se decidió realizar su implementación en dos etapas.

1ra etapa. Introducción en las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental en el municipio de Pinar del Río.

2da etapa. A partir de los resultados alcanzados en estas escuelas generalizar los resultados en las escuelas especiales de toda la provincia.

Actualmente estamos en la primera etapa de introducción de la alternativa.

Para introducirla en las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental del municipio Pinar del Río se seleccionaron las escuelas “Carlos Marx” y “Antón Makarenko”, la primera por ser el centro de referencia y la segunda por ser su subse.

A finales del curso 2002-2003 se desarrollaron los talleres de preparación de los maestros de ambas escuelas, en los cuales han participado un total de 16 maestros.

El objetivo principal de los talleres estaba encaminado a lograr la preparación de los maestros en los aspectos relacionados con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en los alumnos con retraso mental leve sobre la base de los fundamentos de este proceso y la alternativa metodológica para su aplicación.

En la preparación se trataron todos los aspectos relacionados con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo desarrollados en la investigación.

Después de haber terminado los talleres de preparación, se realizó una entrevista grupal a los maestros con el objetivo de comprobar la comprensión de la alternativa metodológica y su aceptación para la aplicación en las condiciones de la escuela especial. Con la realización de la entrevista hemos podido constatar, que todos maestros opinan que la alternativa metodológica es muy oportuna en la etapa actual del desarrollo de la Educación Especial, porque permite:

- Elevar la funcionalidad del diagnóstico escolar.

- Posibilita elaborar las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención sobre la base de las potencialidades del desarrollo de los alumnos.

- Promueve el desarrollo de todos los alumnos.

Los maestros consideraron necesaria la implementación de la misma en las escuelas especiales y expresaron su disposición para comenzar el curso con la introducción de la misma.

Actualmente estamos presenciando los cambios en la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención en función del desarrollo de las potencialidades de los alumnos con retraso mental leve, los cuales hemos podido constatar a través de las visitas a las escuelas.

INTRODUCCIÓN

Los retos actuales de la escuela especial de lograr una mayor eficiencia en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales convierten el diagnóstico escolar en un elemento clave para el diseño de las estrategias de intervención en función del logro de los objetivos planteados, aspecto que ha trazado el MINED dentro de las prioridades para la Educación Especial.

Con el triunfo revolucionario de 1959 se le otorgó una importante misión a la escuela especial de educar, instruir y desarrollar a los alumnos con necesidades educativas especiales y prepararlos como personas útiles para la sociedad. Respondiendo a las necesidades de nuestra sociedad, la escuela especial en la etapa actual de su desarrollo propone los objetivos encaminados a lograr:

- ♦ El desarrollo máximo de capacidades de acuerdo con las posibilidades de cada alumno.
- ♦ La formación general de la personalidad de los educandos.

- ♦ La preparación de estos para la vida adulta independiente.
- ♦ La integración socio- laboral de los egresados. (López R., 2002) (1), los cuales son el reflejo del continuo perfeccionamiento del subsistema de Educación Especial desde los inicios de su surgimiento hasta nuestros días.

La solución de estos objetivos depende en gran medida de la funcionalidad del diagnóstico escolar como premisa importante en función de la labor educativa y desarrolladora en la escuela.

El hilo de los cambios conceptuales surgidos en la última década en la atención educativa de los niños con necesidades educativas especiales, asociadas a la tendencia de perfeccionamiento de la Educación Especial, ha generado las modificaciones sustanciales en las concepciones y en la práctica del diagnóstico escolar.

En los materiales de distintos eventos que se han celebrado en Cuba en los últimos años (Congresos de Pedagogía 86,90,97,99,2001,2003;2do Congreso Iberoamericano de Educación Especial; IX, X, XI Conferencias Científicas de CELAEE, Seminarios Nacionales para el Personal Docente 2000,2002) se discutieron las nuevas perspectivas en la elaboración teórica y práctica de los problemas de diagnóstico, y una incidencia particular en el desarrollo de este proceso retomó el enfoque que orienta a promover **un diagnóstico centrado en el proceso, en la medición de la variabilidad, en la determinación de las potencialidades del desarrollo.**

En los trabajos de varios investigadores (Arias G.,1986,1999;Solé M.,1990;Torres M.,1995; Nieves L.,1995; López J., 1996; Siverio A.,1996; Bell R.,1997; Borisova E.,1997; Lubovski V.,1998; López R., 1998; Álvarez C.,1998,2002,2003; Silvestre M. y Zilberstein J.,2002 y otros) se reconoce el proceso de diagnóstico escolar como un **“principio pedagógico”**, premisa imprescindible en función de la labor educativa y del desarrollo de todos los alumnos, ya que forma parte del trabajo cotidiano de la escuela, saliendo de los entornos de las instituciones especializadas, siendo su fin **enseñar, educar y desarrollar a todos los alumnos.** En relación con esto la proclamación de la unidad del diagnóstico escolar y de la intervención garantiza la integralidad del proceso pedagógico, convirtiéndose en su concepción general. (Nieves L., 1995; Bell R., 1997; López R., 1998; Arias G., 1999; Betancourt J., 2002 y otros).

Como exigencia principal de la intervención pedagógica en consonancia con el enfoque actual del diagnóstico escolar se plantea la orientación hacia las potencialidades del desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales.

La necesidad de tomar en cuenta las potencialidades del desarrollo del niño en el estudio diagnóstico fue señalada por L.S.Vigotsky hace varias décadas atrás, cuando él propone en la evaluación del estado del desarrollo tener en cuenta no solo las funciones que ya han madurado, sino también los que están en el proceso de maduración; no solo evaluar el nivel actual, sino también la zona de desarrollo próximo, ya que **“...en cada edad los procesos de la enseñanza y educación dependen directamente no tanto de las particularidades presentes organizadas y maduras del niño, como de las que se hallan en la zona de desarrollo próximo.”** (Vigotsky L.S., 1991). (2).

Este concepto fue aplicado por sus discípulos y continuadores (Luria A.R., Zaporozhetz A.V., Venguer L.A., Rubinstein S.L., Rubinstein S.Ya., Ivanova A I., Galperin P.Ya., Talísina N.F., Gilbuj Y. y otros) dentro de la psicología soviética y es ampliamente aceptado y aplicado en todo el mundo por reconocidos especialistas (Saxe M., Gearhart, Guberman, 1984; Valsiner, 1984; Bruner J., 1988; Moll L., 1990; Del Río P. y Álvarez A., 1990; Coll C. 1995; Newman D., Griffin P., Cole M., 1991; Wertsch J., 1994 y otros).

Los modelos de evaluación del potencial de aprendizaje del niño (Budoff, 1975; Haywood, Filler, Shifman, Chatelanat, 1975; Feuerstein, 1979, 1980, 1988; Brown y Ferrara, 1985; Campione, 1989; Molina, Arraíz, Garrido, 1993 y otros) son el reflejo de la aplicación del concepto de la zona de desarrollo próximo a los ámbitos educacionales.

En Cuba los trabajos de Arias G., Corral R., Díaz B., Solé M. E., Morenza L. y otros, en la Universidad de la Habana; López J., Rico P. en el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas; Siverio A.M., en el CELEP; Bell R. y López R. en el Ministerio de Educación; Torres M. en el CELAEE; Betancourt J. en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”; Álvarez C. en el Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”; Rivero M. de Camagüey y otros, son la fuerte expresión de esta tendencia.

En cada uno de estos trabajos hay una interpretación de esta “... construcción teórica de difícil manejo” (Delval, 1999) (3), y la mayoría de las críticas que se le asigna a este concepto “...destacan la dificultad de operacionalizar el concepto” (Rodríguez W., 1995)

(4), y por eso el “diagnóstico de la zona de desarrollo próximo sigue siendo impreciso” (Álvarez A., Del Río P. 1990) (5), en nuestra opinión válida para el ámbito tanto nacional como internacional.

Por otro lado, en nuestra provincia Pinar del Río, a través de las visitas efectuadas a las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental, en el análisis de la documentación escolar, las entrevistas realizadas a los maestros, así como en diferentes intercambios científico-metodológicos efectuados en los últimos años (1999-2002) se ha podido constatar que los maestros de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental presentan dificultades en la organización, ejecución y evaluación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar, o sea, presentan insuficiencias para concebir este proceso. Esto, por supuesto, influye en la elaboración y puesta en práctica de las estrategias de intervención verdaderamente desarrolladoras para todos los alumnos. Dada esta situación se plantea el siguiente **problema de la investigación**:

¿Cómo concebir el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar en la provincia Pinar del Río?

La incorporación de la zona de desarrollo próximo dentro del proceso de diagnóstico escolar constituye un aspecto central que sustenta el nuevo enfoque del diagnóstico escolar en nuestro país, posibilitando centrar la atención en el estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos, el estudio de todo el proceso de la actividad y no solamente de sus resultados finales. En esto radica **la actualidad del problema**.

El objeto de nuestra investigación es el proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con retraso mental leve.

Para dar la solución al problema planteado se traza el siguiente **objetivo**:

-Fundamentar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve que permite diseñar una alternativa metodológica para el desarrollo de este proceso en el contexto del diagnóstico escolar.

El campo de acción es el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

Durante la realización de la investigación se plantearon las siguientes **preguntas científicas**:

5. ¿Qué aspectos teórico-metodológicos constituyen la base para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar?
6. ¿Cómo fundamentar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve teniendo en cuenta la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico?
7. ¿Cuáles son los criterios estructurales y del contenido de una alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve que se basa en los fundamentos para el desarrollo de este proceso?
8. ¿Cómo funciona la alternativa metodológica con la introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico en la práctica pedagógica?

Para cumplir con el objetivo de nuestro trabajo se trazaron las siguientes **tareas**:

1. Realizar una sistematización de los referentes teórico- metodológicos que han caracterizado el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo a través de su historia y las tendencias más difundidas actualmente.
2. Diagnosticar la situación actual del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en la provincia Pinar del Río para constatar el problema de la investigación desde el punto de vista empírico.
3. Determinar los aspectos teóricos y metodológicos que constituyen la base para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.

4. Determinar los fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.
5. Diseñar una alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.
6. Valorar la alternativa metodológica por el criterio de expertos.
7. Realizar su primera constatación práctica (estudio exploratorio) en las escuelas especiales de la provincia.
8. Realizar la introducción parcial de la alternativa metodológica en la práctica pedagógica.

En el desarrollo de la investigación se utilizaron distintos **métodos de investigación**, entre los cuales se encuentran métodos teóricos, empíricos y estadísticos.

El método general de la investigación lo constituye **el método dialéctico**, el cual permitió revelar las relaciones causales y funcionales de nuestro objeto de estudio, generando la dinámica de dicho objeto y facilitando la posibilidad de puntualizar las relaciones más esenciales y contradictorias que actúan simultáneamente.

Los métodos teóricos utilizados fueron:

El método histórico-lógico. Permite realizar el análisis histórico de nuestro objeto de estudio, conocer su evolución y desarrollo.

El método de modelación. Se apoyó en este método para crear una representación de nuestro objeto de estudio para investigar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

El método sistémico-estructural. Facilitó la orientación general en la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo mediante la determinación de las distintas etapas de este proceso y las relaciones entre ellas.

Como procedimientos se utilizaron **el análisis y la síntesis, la inducción y deducción, la abstracción y concreción.**

En general, los métodos teóricos nos permitieron revelar las relaciones de nuestro objeto de la investigación, no observables directamente (Álvarez C., 1996) (6), se utilizaron en la etapa de fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y en la etapa del diseño de la alternativa metodológica.

Los métodos empíricos utilizados fueron:

El análisis de documentación: el análisis de los planes de estudio de formación de los maestros y de los programas de la carrera de Educación Especial, el análisis de los programas de superación postgraduada de los maestros y los expedientes psicopedagógicos de los alumnos con retraso mental leve fue utilizado para constatar nuestro problema de la investigación.

Las entrevistas individuales a los profesores de ISP, a los metodólogos y directores de las escuelas especiales, a los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación y a los miembros de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico en la escuela, a los maestros que trabajan con los alumnos con retraso mental leve fueron utilizadas también para constatar nuestro problema.

La entrevista grupal a los maestros se utilizó en la etapa de la introducción de la alternativa metodológica en la práctica pedagógica, para comprobar su aceptación por parte de los maestros para la aplicación en las escuelas especiales de los alumnos con retraso mental.

Las pruebas diagnósticas del grado preescolar propuestas por la Dra. J. López y la Dra. A.M. Siverio y **la prueba de A. Ivanova “Clasificación de figuras geométricas”** fueron utilizadas para la aplicación **del experimento instructivo de diagnóstico**, a través del cual se realizó el estudio de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

La observación se utilizó en todo el proceso de la realización del experimento instructivo de diagnóstico para la constatación de la evolución que han tenido los alumnos con retraso mental leve en la apropiación del modo de la solución de las pruebas diagnósticas.

El método del criterio de expertos (comparación de pares) se utilizó para la valoración de la alternativa metodológica.

Los métodos empíricos nos posibilitaron revelar y explicar las características fenomenológicas de nuestro objeto; se utilizaron en la etapa de acumulación de la información empírica y en la etapa de la valoración de la alternativa metodológica y su introducción en la práctica.

Para el procesamiento de la información recogida durante la investigación fueron utilizados **métodos estadísticos**, en este caso del paquete estadístico SPSS 10.00, como método de la estadística inferencial, la prueba no paramétrica de los signos; además, se utilizaron los procedimientos de la estadística descriptiva, para realizar la tabulación de los datos, a través de las tablas de distribución de las frecuencias absolutas y relativas, en la construcción de los gráficos e histogramas.

La novedad científica de la investigación radica en que por primera vez en nuestro país se ofrecen los fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve y se elabora una alternativa metodológica para el desarrollo de este proceso, dirigida a los maestros, así como en la modificación del esquema tradicional del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, relacionada con la introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico, que permite a los maestros realizar el estudio de las potencialidades del desarrollo de estos alumnos.

El aporte teórico de la investigación consiste en la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, que contribuye al perfeccionamiento del proceso de diagnóstico escolar, ya que responde a las exigencias de su enfoque actual en nuestro país, así como en la sistematización conceptual y análisis de las múltiples concepciones sobre la zona de desarrollo próximo y su diagnóstico.

La significación práctica de la investigación radica en la alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, que permite a los maestros realizar el estudio de las potencialidades del

desarrollo de sus alumnos, para diseñar e implementar las estrategias de intervención que promueven el desarrollo de todos ellos.

La investigación de esta temática ha permitido la realización de los cursos de superación para los maestros, la participación en eventos nacionales e internacionales (Cuba, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003) y publicaciones. (Ver anexo 30).

La tesis se estructura de la siguiente forma:

Una introducción donde se fundamenta el diseño teórico y metodológico de la investigación realizada.

El primer capítulo recoge los referentes teórico- metodológicos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular, en el contexto internacional y en Cuba, con énfasis en las posiciones teórico- metodológicas generales que sustentan el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental en nuestro país.

El segundo capítulo abarca los fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, los cuales parten del estudio de la situación actual de este proceso en la provincia Pinar del Río, manifestando la necesidad de cambio en esta dirección.

En el tercer capítulo se diseña la alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, se realiza su valoración por el criterio de expertos y se ofrecen los primeros resultados de su constatación práctica (estudio exploratorio) en las condiciones de las escuelas especiales, así como su introducción parcial en la práctica pedagógica.

Además lleva las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas, bibliografía y anexos.

CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN GENERAL Y CON RETRASO MENTAL EN PARTICULAR.

El presente capítulo pretende destacar los referentes teórico- metodológicos que sustentan el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular, a través de su historia y las tendencias más difundidas actualmente en el ámbito internacional y en Cuba, así como las posiciones teórico- metodológicas generales que sirven de base para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental en nuestro país.

1.1. Antecedentes del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental.

Partiendo del principio de historicismo, propuesto por la filosofía dialéctico-materialista (ver epígrafe 2.2.1.del capítulo 2) que implica examinar el fenómeno estudiado en su surgimiento y desarrollo, consideramos importante abordar en nuestro estudio el contexto del surgimiento y desarrollo del concepto de la zona de desarrollo próximo y sus múltiples interpretaciones en el contexto educativo, como expresión de su utilidad teórica y práctica.

1.1.1. El contexto del surgimiento del concepto de la zona de desarrollo próximo.

El concepto de la zona de desarrollo próximo es un concepto tardío de la Escuela Histórico-Cultural, ya que fue elaborado por L.S.Vigotsky en los últimos años de su vida. El mismo fue introducido dentro de sus obras aproximadamente en los inicios de la tercera década del siglo xx (particularmente en su obra “Pensamiento y lenguaje”, publicada por primera vez en 1934; en su trabajo “El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar”, fechado en 1934 y publicado por primera vez en 1935; en la recopilación de L.S.Vigotsky “El desarrollo mental de los niños en el proceso de la enseñanza”; en su trabajo “Dinámica del desarrollo intelectual del escolar en relación con la enseñanza”, fechado en el año1933 como estenograma de un informe de la reunión de

la Cátedra de Defectología y publicado en la recopilación antes mencionada; en su obra “El desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, que fue publicado por primera vez 26 años después de la muerte del autor, en 1960).

Como punto de partida en la construcción del concepto de la zona de desarrollo próximo (ZDP) sirvió el concepto propuesto por A. Binet y T. Simon (1908) sobre la edad mental (EM) que señala la edad real, en la cual el grupo (medio) de individuos alcanzan un resultado según los tests del intelecto general.(Gilbuj Y.,1987). (7). El mismo L.S.Vigotsky (1984) señalaba en la imposibilidad de la utilización del concepto de edad mental en relación con la evaluación sumativa de diferentes funciones psicológicas debido a notables diferencias en el ritmo con el cual ocurre el desarrollo infantil (8), pero por lo general, la idea de edad mental él la consideraba como muy productiva, aunque en dependencia del contenido de las tareas planteadas utilizaba otros términos: “nivel del desarrollo intelectual”, “nivel del desarrollo actual”.(8).

Según nuestra opinión, lo más importante en su concepción resulta el señalamiento de que la edad mental o nivel del desarrollo actual no puede dar la característica completa del desarrollo de tal o cual función psicológica. En relación con esto introdujo en calidad de complementación el concepto de la **zona de desarrollo próximo**, que también resulta la característica temporal. La palabra “zona” fue apropiada de la geografía y técnica y alcanzó en la psicología un sentido convencional metafórico. (Gilbuj Y., 1987). (7).

El concepto de la zona de desarrollo próximo surgió en el contexto de su conocida tesis sobre la relación entre **la enseñanza y el desarrollo**. Analizando distintas posiciones en relación con el problema del desarrollo psíquico y la enseñanza L.S.Vigotsky hizo una revisión crítica de ellas, y a su vez propuso la solución totalmente nueva y prometedora que hasta nuestros días sigue siendo uno de los elementos claves en la resolución de los problemas de diagnóstico y educación de los niños en general y con necesidades educativas especiales en particular.

En su análisis destaca tres grupos fundamentales de distintas posiciones. La primera posición “...trae por centro la tesis de la independencia que los procesos de desarrollo infantil presentarían con respecto a los procesos de la enseñanza.”(Vigotsky L.S., 1979). (9).

Esta es la posición de J. Piaget. La enseñanza desde esta posición se considera como un proceso puramente externo, que no cambia nada en el desarrollo, más bien utiliza los logros del desarrollo, por esto “la enseñanza va a la zaga del desarrollo”. (9). La segunda posición se centra en la tesis, según la cual “la enseñanza constituye el desarrollo”.(9). Su representante principal es James “quien diferenciando las relaciones innatas y las adquiridas redujo el proceso de la enseñanza a la formación de hábitos e identificó el proceso de la enseñanza con el desarrollo”. (9). Y la tercera posición (su representante es Koffka) trata de establecer el desarrollo como producto de una interacción entre dos procesos distintos pero interconectados: la maduración y la enseñanza. El modelo de Koffka permite que la maduración posibilite nuevas enseñanzas y estas estimulen el proceso de maduración.

Partiendo de las tres posiciones teóricas analizadas, L.S.Vigotsky (1979) hace una propuesta totalmente contraria a estos puntos de vista señalando que **“solo es buena aquella enseñanza que se adelanta al desarrollo”**. (9). Esta propuesta se realizó sobre la base de la introducción a la ciencia de un nuevo concepto de extraordinaria importancia: la llamada **zona de desarrollo próximo**, que es definida por el autor como sigue: **“...no otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel del desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz.”**(Vigotsky L.S., 1979). (10).

La determinación de lo alcanzado ya por el niño (nivel del desarrollo actual) y de sus posibilidades potenciales (zona de desarrollo próximo) resultó muy productiva para comprender la interrelación entre la enseñanza y el desarrollo, donde Vigotsky L.S. (1979) reafirma que en la enseñanza es necesario apoyarse no solo en lo alcanzado por el niño, sino en los procesos que se desarrollan y en los que están en formación. Él expresa: **“El rasgo fundamental de la enseñanza es que ella crea la zona de desarrollo próximo, es decir, despierta y pone en movimiento en el niño toda una serie de procesos**

internos del desarrollo que en el momento dado son para él posibles solo en los circundantes y en la colaboración con los compañeros, pero que, al recorrer el curso interno del desarrollo, se convierten posteriormente en logros internos del propio pequeño” (9) y sintetiza más adelante: “En este sentido, la enseñanza no es el desarrollo, pero una enseñanza correctamente organizada conduce tras sí al desarrollo mental infantil, da vida a toda una serie de procesos de desarrollo que fuera de la enseñanza, serían en general imposibles. La enseñanza es, en consecuencia, el momento interno necesario y universal en el proceso del desarrollo infantil, pero no de las capacidades naturales, sino de las capacidades históricas del hombre.”(9).

Como vemos, en la concepción vigotskiana de la relación entre la enseñanza y el desarrollo está explícita la interacción entre ambos; pero a pesar de que la enseñanza va delante y conduce el desarrollo, ella necesariamente tiene que tener en cuenta las propias leyes del desarrollo. Un ejemplo de esto es la concepción de los períodos sensitivos, donde L.S.Vigotsky (1991) señala que existen ciertos períodos del desarrollo en los niños en los cuales ellos son especialmente sensitivos para la asimilación de ciertos tipos de aprendizaje. Y es precisamente, en estos períodos la enseñanza puede ejercer mayor efecto en el desarrollo del niño. (2).

De este modo, vemos claramente integrados en el concepto de la zona de desarrollo próximo las ideas vigotskianas acerca de las relaciones entre la enseñanza y el desarrollo, constituyendo las mismas los fundamentos principales para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular.

1.1.2. Interpretaciones y críticas que ha generado el concepto de la zona de desarrollo próximo como expresión de su utilidad teórica y metodológica.

La definición del concepto de la zona de desarrollo próximo ha generado diferentes interpretaciones alrededor de su uso, unido a las críticas que se le imponen, donde se manifiestan distintos modos de su posible aplicación, gracias a los cuales podemos establecer juicios y orientaciones acerca de su potencialidad heurística, explicativa y pedagógico - práctica.

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de la totalidad de las interpretaciones (de hecho es imposible su realización por limitaciones del espacio), veremos a continuación algunas de ellas que, en nuestra opinión, reflejan la generalidad de las interpretaciones que hemos podido analizar hasta este momento.

Llama la atención la reflexión alrededor del concepto de la zona de desarrollo próximo que encontramos en los trabajos de Álvarez A. y Del Río P. (1990), que distinguen dos aspectos muy distintos del concepto. Dando su interpretación al concepto, ellos señalan: “El término “potencial” empleado en la definición tiene connotación de carácter individual e interno y parece invitar a una óptica centrada en el sujeto psicológico y en los procesos mentales. El término “próximo” utilizado en el concepto definido tiene connotaciones de carácter social y externo y parece invitar a una interpretación centrada en la actividad social y en los procesos de instrucción.” (11).

A nuestro modo de ver, esta interpretación se aleja en cierto sentido de la propuesta vigotskiana, ya que el término “potencial” no es la característica exclusiva de los sujetos, sino se crea en la colaboración conjunta con las demás personas, en el proceso de comunicación, se determina por la educación implicada en este proceso, por lo tanto adquiere también la connotación social.

En relación con la interpretación del concepto de la zona de desarrollo próximo ofrece su opinión Labarrere A. (1996), quien introduce el término “la situación global del desarrollo” (ver anexo 1) lo que, en nuestra opinión, aumenta la capacidad explicativa del él, considerando que durante la interacción en la zona de desarrollo próximo los sujetos y sobre todo el alumno se apropian además de los instrumentos y modos de solución de los problemas. (12).

Para Bruner J. (1988) la zona de desarrollo próximo es una explicación de cómo el más competente ayuda al menos competente a alcanzar el estatus más alto desde el cual podrá reflexionar sobre la índole de las cosas con un mayor nivel de abstracción. De este modo, según nuestra opinión, Bruner J. define claramente el papel de otro como promotor del desarrollo.(13).

A consideración de Moll (1990) y de Mercer (1996) la zona de desarrollo próximo no pertenece en sentido estricto al sujeto como una característica exclusivamente suya o

personal, sino que es una realidad creada en la construcción conjunta con el otro y otros (especialmente en lo que se refiere al nivel de desarrollo potencial) dentro de dos planos: comunicativo y social. Esta consideración coincide con nuestro punto de vista. (14), (15).

Algunos autores, como Galbraith B, VanTassel M, Wells G, en consonancia con Moll L.(1993) (citados por Lacasa P., Cosano C. y Reina A.,1997) plantean la necesidad de hablar de una zona de desarrollo próximo colectiva, interpretando el concepto bajo esta dirección y señalando varias ventajas de esta interpretación. En torno a esta idea han llegado a afirmar que en esta zona de construcción colectiva se relativiza el papel del enseñante en cuanto transmisor, abriendo la posibilidad de aprender en el colectivo (enseñante- alumno-compañeros), donde todos los participantes colaboran y se puede aprender incluso de otros sobre la temática en cuestión.(16).

Esta idea concuerda con la propuesta de crear zonas de construcción de conocimiento con los aprendices, como lo proponen Newman D, Griffin P. y Cole M.(1991) al plantear que toda la situación de la enseñanza basada en la creación de zonas de construcción debe interpretarse como un espacio dinámico de negociación de significados y comprensiones mutuas entre los participantes en el que al mismo tiempo hay cierta indeterminación y no solo arreglo preestablecido de ayudas y apoyos por parte del enseñante, aceptándose así que puede ocurrir una influencia mutua entre los enseñantes y los participantes - aprendices durante el proceso mismo.(17).

Valsiner (1994) propone una serie de ideas que matizan la interpretación del concepto de la zona de desarrollo próximo, examinando la interacción de adulto-niño desde este ángulo. En su propuesta él resume el concepto en sus ideas de la zona de movimiento libre y de la zona de acción promovida (ver anexo 1), compartiendo la idea de L.S.Vigotsky de que solo es posible el desarrollo si se establece en torno a la zona de desarrollo próximo. (Tomado de García J.N.(1995).(18).

El poder explicativo del concepto como referente teórico esencial lo evidencia Wertsch J. (1979,1988,1995) identificando cuatro niveles de intersubjetividad con los cuales, a nuestra consideración, demuestra el camino que atraviesa el niño en la dirección de la apropiación del modo de solución de la tarea, bajo la dirección del adulto, donde cada nivel precisa los distintos momentos del proceso, por el cual se traslada el niño.(19).

Griffin y Cole (1984) consideran que para entender la interacción en la zona de desarrollo próximo debemos identificar las “actividades guías” que caracterizan los distintos tipos de la ontogénesis. (Tomado de Wertsch 1995).(19). Esta propuesta, en nuestra opinión, posibilita comprender el cambio de la naturaleza de la interacción en dependencia de las actividades identificadas.

Las investigaciones de Saxe M., Gearhart, Guberman (1984), y Griffin y Cole (1984) hacen hincapié en que la mayoría de las tareas realizadas en la zona de desarrollo próximo son socioculturalmente específicas y que el aspecto general en el funcionamiento interpsicológico encontrado en las zonas de desarrollo próximo puede variar enormemente en función de los contextos sociales institucionales en los que este funcionamiento tiene lugar. (20),(21).

Resultan interesantes las consideraciones de L.Moll (1990,1993) acerca de cómo evaluar los avances y resonancias de la categoría de la zona de desarrollo próximo en sus utilidades en el terreno educativo, en las cuales él plantea tres “consideraciones teóricas” para el análisis del planteo vigotskiano. En primer lugar, el problema de delimitar las unidades de análisis de los procesos que se indagan; en segundo lugar, el papel de mediación en la organización de las interacciones y en el progreso del desarrollo y en el tercer lugar, el “cambio” en el análisis de la zona de desarrollo próximo. Desde la perspectiva socio-histórica, siguiendo a Griffin y Cole, él enfatiza en el análisis de las actividades básicas en lugar de habilidades básicas, ya que si bien las habilidades pueden formar parte de las actividades complejas, es la organización y sentido de éstas últimas las que les otorga a ellas su propio sentido.(Tomado de Baquero,1995). (22).

Merece una atención especial la interpretación del concepto realizada por Bell R. (2001), donde el mencionado autor en su análisis propone los elementos claves que constituyen el núcleo del concepto de la zona de desarrollo próximo: la posibilidad de aprendizaje que todos los niños tienen, la ayuda de los otros (maestros, padres, coetáneos, entre otros) y la posición del educando ante la misma que revela una arista de la diversidad de gran trascendencia. (23).

Según su apreciación, la zona de desarrollo próximo parte del soporte ético principal: **la igualdad** y lo considera como basamento que permite lograr la interacción entre los

sujetos, de la cual todos los participantes serán beneficiados, haciendo la reciprocidad un rasgo distintivo de la zona de desarrollo próximo.

Gilbuj Y.(1987) compara el concepto de la zona de desarrollo próximo con la preparación psicológica del niño hacia los estudios en la escuela, señalando que no todos los niños están preparados psicológicamente para el aprendizaje escolar, por lo que la tarea primordial del maestro es formar en ellos la zona de desarrollo próximo inicial, sobre la base de la cual se puede empezar la educación formal. Y para esto hay que hacer un diagnóstico de las funciones psicológicas, las cuales deben ser objeto de los esfuerzos propedéuticos (la concentración de la atención, la capacidad de memorización voluntaria, el hábito de autocontrol).(7).

En torno a diferentes interpretaciones del concepto también han surgido varias críticas en relación con el mismo. Así, dentro de la misma psicología soviética, en la contraposición de la zona de desarrollo próximo y del nivel del desarrollo actual señala N.I.Nepomniaschaya(1966), llamando esta posición “contradictoria” y argumentando su planteamiento así: “... si la zona de desarrollo próximo se determina por la enseñanza, entonces ella debe depender del nivel de desarrollo actual, (el cual fue formado por la educación anterior), así, en el mismo nivel de desarrollo actual y aplicando los mismos métodos de la educación, debemos tener la misma zona de desarrollo próximo. En caso contrario, hay que reconocer que el desarrollo y su zona de desarrollo próximo se determinan por otros factores y no solo por la educación.”(24).

La respuesta a esta inquietud la ofreció convencionalmente Zhak A.(1981), señalando que el traslado de la zona de desarrollo próximo al nivel del desarrollo actual, puede ser como resultado no solo de ayuda brindada por el examinador, sino también como resultado de sus propios esfuerzos para solucionar el problema.(25).La complementación análoga fue hecha también por Bardanián G.(1981), al señalar que en calidad de objeto de traslado de la zona de desarrollo próximo al nivel de desarrollo actual hace falta tomar no solo la acción formada en totalidad, sino sus etapas, porque ellas presentan diferentes niveles de dificultad para los alumnos.(26). Una posible explicación a la inquietud de N. Nepomniaschaya la ofrece también Gilbuj Y.(1987), señalando que la educación escolar no es el único impulsor del desarrollo, con este factor se interrelacionan también la

asimilación por parte del niño de conocimientos determinados en su ambiente extraescolar, el factor biológico de la maduración y también las diferentes condiciones de la educación.(7).

En la dificultad de diagnosticar este concepto señala González F.(1995), y como expresa Rodríguez W.(1995) : "...las críticas... destacan la dificultad de operacionalizar el concepto y señalan que los métodos de investigación utilizados "contaminan" los datos, debido al rol activo del investigador o el maestro, según sea el caso, en la ejecución de la tarea o el problema que se enfrenta el estudiante". (51),(4). En consonancia con estos planteamientos, Delval J.(1999) señala que: "...es una construcción teórica de difícil manejo, pues al ser solo algo potencial nunca podemos estar seguros de cuál es su alcance real, ya que dependen de las interacciones que pueden no producirse". (3).

En nuestra opinión, las críticas que se le asignen al concepto se deben a la incompreensión de la obra vigotskiana, a la poca sistematización en el estudio de sus obras auténticas, ya que el concepto de la zona de desarrollo próximo está implícito en toda su obra. En relación con esto quisiéramos referirnos a la valoración que ofrece el Doctor Arias G. al expresar: "...la zona de desarrollo próximo no es una categoría teórica del Enfoque Histórico-Cultural, sino una operacionalización de toda una teoría o hipótesis explicativa y una conceptualización del desarrollo psicológico infantil, en el cual se incluye lo educativo y la enseñanza que recibe el niño desde su nacimiento, en su contexto familiar, escolar y social en general."(27).

Pero a pesar de las críticas que se le asignen a este concepto, el mismo ha incentivado la actividad investigativa y teórica desde la perspectiva histórico- cultural, como evidencia de investigaciones y publicaciones en torno al tema durante varias décadas, enriqueciendo y complementando el concepto vigotskiano, demostrando sus posibilidades para la práctica educativa y diagnóstico escolar.

Coincidimos plenamente con Labarrere (1996), en que las críticas que se le asignen al concepto "en realidad deberían estar dirigidas no al concepto en sí mismo, sino a la manera de operar con él en dimensiones teóricas y prácticas del quehacer pedagógico y psicológico." (12).

1.1.3. Implicaciones prácticas del concepto de la zona de desarrollo próximo en el proceso de diagnóstico en general y de los alumnos con retraso mental en particular.

Independientemente de las valoraciones y críticas asignadas al concepto de la zona de desarrollo próximo, en varias investigaciones desplegadas tanto fuera como dentro del país hay una serie de propuestas de aplicación del mismo que enriquecen su sentido teórico y metodológico, demostrando su valor como herramienta de trabajo en todo el proceso pedagógico no solo en la Educación Especial, sino también en cualquier tipo de Educación.

A continuación ofrecemos nuestras valoraciones de los estudios más relevantes, que reflejan las implicaciones prácticas del concepto en el proceso de diagnóstico tanto en el campo internacional, como en Cuba.

En primer lugar, hay que destacar los estudios realizados por S.L.Rubinstein (1959) y sus colaboradores, que divulgaron el principio de colaboración en la actividad entre el investigador y el investigado, señalando en la necesidad de utilización del método que permite “sondear” el pensamiento con la ayuda de sugerencias, precisando de este modo el contenido metodológico del concepto.(28).

Una referencia más concreta de la posibilidad de utilizar la zona de desarrollo próximo para el diagnóstico de los niños con necesidades educativas especiales la encontramos en los estudios de A.R.Luria (1975) quien propone utilizar este concepto como vía para diferenciar los distintos grupos de los niños, “que fracasan en el aprendizaje escolar y alcanzan en las pruebas psicométricas un mismo cociente de inteligencia (CI) de 70.” (29). Con su propuesta el mencionado autor resalta el valor metodológico del concepto de la zona de desarrollo próximo para el diagnóstico diferencial.

La investigación de la zona de desarrollo próximo mediante el experimento instructivo de diagnóstico fue promovida en varios trabajos de los discípulos y continuadores de L.S.Vigotsky (Rubinstein S.Ya, Egórova T.A., Tigránova L.I., Ivanova A. y muchos otros) y encontró un reflejo en los trabajos de varios investigadores a nivel internacional (Brown A. y Ferrara, Campione y Barclay, Molina y Arraíz entre otros), indicando la vía principal de superación de las deficiencias de la testología: la búsqueda del nivel real de los alcances

del individuo sin la orientación a las posibilidades potenciales, los cuales permanecen ocultos en estos métodos.

Resulta interesante la propuesta de Moll L.(1990) para la operacionalización de la zona de desarrollo próximo dirigida a la instrucción, donde él plantea cuatro momentos básicos: “1) establecer una actividad con un nivel de dificultades intermedia para el sujeto mediante el cual se manifieste el nivel actual, pero sobre todo el nivel de desarrollo más próximo o potencial; 2) con base a ello se puede establecer una comparación entre los niveles de desarrollo actual y potencial e identificar en qué consisten las diferencias; 3) ofrecer diversas ayudas o apoyos para asistir la ejecución del sujeto (heterorregulación o exorregulación) ; 4) valorar la acción independiente del niño, tiempo después del momento de proporcionar las ayudas para identificar el grado de autorregulación conseguida en la interrelación de los mismos.” (30). Esta propuesta, en nuestra opinión, esclarece la organización del experimento instructivo de diagnóstico y merece ser considerada.

Son conocidos los estudios de Bruner J. (1988) quien realiza la propuesta de andamiaje “scaffolding” que es la expresión de la aplicación del concepto en el contexto de la interacción temprana madre- hijo. La madre figura como organizadora externa de la actividad del pequeño, guía y controla su desarrollo.(13).

En los estudios de Galperin P. (1965) está definido el proceso de interiorización en la zona de desarrollo próximo como interiorización de las acciones intelectuales por etapas. (31). (Ver anexo 1). Esta línea de la investigación la siguió Bardanián G. A. (1979), donde se realizó el diagnóstico del desarrollo intelectual de los escolares de segundo y tercer grado sobre la base de formación por etapas de las acciones intelectuales. (32).

En la propuesta de Talísina N.F. (1998) se determina una serie de acciones que se debe seguir para trabajar en la zona de desarrollo próximo sobre la base de experimentos instructivos de diagnóstico. Según ella para estos fines es necesario:

1. Encontrar las acciones intelectuales no conocidas, pero alcanzables para el niño, es decir, lo que se encuentra en su zona de desarrollo próximo.
2. Señalar la característica del nivel que se diagnostica.

3. Comenzar la formación de la acción nueva desde el plano superior y paulatinamente ir hacia las formas genéticas inferiores.
4. Determinar en qué forma el niño puede comprender la explicación del adulto necesaria para la realización de la acción.
5. Determinar en qué forma el niño puede realizar la nueva acción después de la explicación del adulto.
6. Comprobar en algunas acciones nuevas los planes de la actividad que puede realizar el niño. (33).

Esta propuesta, en nuestra opinión, esclarece en gran medida la forma de organización de los experimentos instructivos de diagnóstico, ya que demuestra los pasos que se debe seguir en esta dirección.

Otra serie de investigaciones, relacionadas con la evaluación del potencial de aprendizaje, que se han desplegado en el campo internacional bajo la concepción vigotskiana es la expresión del valor teórico y metodológico del concepto en el contexto del proceso de diagnóstico.

Dentro de ellos podemos mencionar los estudios de Haywood, Filler, Shifman y Chatelanat (1975), de Budoff y sus colaboradores (1975) y otros, quienes han seguido esta línea de investigación con los alumnos retrasados mentales.(Tomado de Dosil A.,1986). (34).

Resultan interesantes las investigaciones de Feuerstein (1979,1980,1988), quien desarrolló una línea de acción denominada “evaluación del potencial de aprendizaje”, utilizando el modelo de evaluación del potencial de aprendizaje (LPAD - Learning Potential Assessment Device), que es un conjunto de instrumentos para evaluar el potencial de aprendizaje de niños, adolescentes y adultos para desarrollar procesos cognitivos específicos, primero por la exposición mediata y después por sus propios esfuerzos independientes. Se diferencia de los métodos psicométricos tradicionales en cuanto se centra más en el proceso que en el producto, creando una situación examinador - examinado de continuo “feedback”. (35), (36), (37).

Compartimos la opinión de M.Forns i Santacana (1993) de que “a Feuerstein le cabe el mérito de haber introducido de forma explícita el objetivo de la medida del cambio como elemento diagnóstico fundamental y muy especialmente de haber operativizado el concepto de la zona de desarrollo próximo en términos de modificabilidad cognitiva.” (38).

Es importante mencionar los estudios de Brown y Ferrara (1985) y de Campione (1989) quienes realizan el análisis de los niveles real y potencial del desarrollo y la evaluación de la capacidad de transferencia de los sujetos. En estas investigaciones se han puesto de manifiesto las tesis de L.S.Vigotsky sobre la independencia de los niveles real y potencial del desarrollo.(39), (40).

Otros conocidos investigadores han trabajado en esta línea de investigación.

Así, Brown, Campione y Barclay (1979) obtuvieron generalización a largo plazo en el aprendizaje con niños retrasados mentales educables. (Tomado de Akudovich S.,1997). (41).

También son conocidos los estudios de Molina, Arraíz y Garrido (1993), quienes han diseñado la Bateria para la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje y de las Estrategias Cognitivas (BEDPAEC) para niños de cinco a trece años de edad con niveles diferentes de retraso mental, a partir de un cociente de inteligencia (CI) de 50. Ella consta de pretest y posttest con entrenamiento y permite la obtención de puntuaciones cualitativas y cuantitativas. Estas primeras se definen en términos de la zona de desarrollo próximo, de forma en que la puntuación en pretest corresponde al “nivel del desarrollo real”, la de posttest al de “desarrollo próximo” y la diferencia de ambos al “potencial de aprendizaje”.(42).

Estas y otras investigaciones (J.Guthke, 1986; Hamers, Sijtsma y Ruijssenars, 1993 y otros) no agotan la extensión del modelo de evaluación dinámica, basado en el concepto vigotskiano de la zona de desarrollo próximo, el cual llama cada día más la atención en el campo del diagnóstico escolar, demostrando sus incomparables ventajas en comparación con el test intelectual o enfoque psicométrico.(Tomado de Akudovich S.,1997). (41).

En Cuba son profundamente conocidas las investigaciones de Arias G., Díaz B., López J.,Siverio A.M., Álvarez C., Rivero M., Torres M. y otros, que han seguido esta línea de investigación y han reflejado los resultados en múltiples trabajos.

Dentro de ellos hay que resaltar la propuesta que realiza para la evaluación de la zona de desarrollo próximo Arias G.(1999), quien propone tres vías fundamentales para estos fines: la entrevista acerca del desarrollo anterior del sujeto, la evaluación del desarrollo real o actual y la valoración de la posible amplitud de la zona de desarrollo próximo a partir del experimento formativo, o la utilización de los niveles de ayuda para la realización de la tarea que se deben realizar.(43). En nuestra opinión, esta propuesta ofrece el camino metodológico para el maestro a seguir en el estudio de la zona de desarrollo próximo de los alumnos y por lo tanto, debe convertirse en la guía para el maestro.

Interesante y enriquecedora propuesta para el diagnóstico de la amplitud de la zona de desarrollo próximo ofrece Rodríguez D.(2001). En su estudio, dirigido por la Dra. López J. establece los indicadores para la amplitud de la zona de desarrollo próximo, entre los cuales están: nivel de comprensión, necesidad de ayuda, dependencia del otro, disposición para la realización de la tarea y tiempo de la ejecución. Sobre la base de estos indicadores se realizó el estudio de la amplitud de la zona de desarrollo próximo en los alumnos con retardo en el desarrollo psíquico.(44).

También en Cuba se han diseñado los videos-juegos computarizados EDA (Evaluación Dinámica de Aprendizaje) y PAS (Prueba de Atención Sostenida), que permiten evaluar la capacidad de aprendizaje, la atención y el control de los niños preescolares y escolares con la utilización de los niveles de ayuda tipificada, que posibilitan la evaluación de las potencialidades del desarrollo.

Estas, y muchas otras investigaciones realizadas por varios investigadores cubanos demuestran la utilidad del concepto de la zona de desarrollo próximo como herramienta conceptual y metodológica para reestructurar las prácticas del proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y de los alumnos con retraso mental en particular.

Lo común en todas estas investigaciones desplegadas tanto en el campo internacional, como en Cuba es la sistematización metodológica de cómo utilizar el concepto para el diagnóstico en general y para el diagnóstico de los niños con retraso mental en particular, aspecto que demuestra su ventaja en comparación con otros enfoques.

Estas y otras investigaciones, desplegadas tanto en el campo internacional, como en Cuba, nos ha servido de base para nuestra propia interpretación del concepto, donde consideramos que en su sentido teórico el concepto establece una distancia entre lo que los sujetos pueden hacer por sus propios medios como producto del desarrollo (nivel del desarrollo actual) que es en lo que se centra toda la evaluación estática y lo que pueden aprender gracias a la ayuda de los otros (ZDP), en lo que se centra el enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar.

Coincidimos plenamente con Arias G. (1999), Corral R.,(2001),Bell R (1997),Labarrere (1996) y otros en la comprensión de la zona de desarrollo próximo **no como una formación predeterminada en el sujeto, sino en la que se crea en la colaboración conjunta con las otras personas.**(43),(45),(46),(12).

La zona de desarrollo próximo no es una propiedad determinada ni del niño, ni del funcionamiento interpsicológico por sí solo, sino que la misma se determina por la educación implicada en ella. La educación escolar es el impulsor principal del desarrollo del niño; pero con él también se relacionan las interacciones que establece el niño con la familia, la comunidad, en cualquier contexto social donde vive y se desarrolla el mismo.

Estas consideraciones sirven a su vez de base para la interpretación del concepto de la zona de desarrollo próximo con fines diagnóstico, la cual se presenta en el capítulo 2 de la tesis. (Ver epígrafe 2.2.5).

1.2. Posiciones teórico- metodológicas que sustentan el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental.

1.2.1. Enfoque Histórico- Cultural de L.S.Vigotsky como base teórica y metodológica del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

La base teórica y metodológica de nuestra investigación la constituye el Enfoque Histórico- Cultural de L.S.Vigotsky y dentro de él centraremos en aquellos aspectos medulares que, en nuestra opinión, sirven de base para la elaboración de nuestros fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.

Coincidimos plenamente con Arias G. (1999), quien plantea: **“La concepción acerca del diagnóstico en la que se plantea la necesidad de conocer no solo el desarrollo actual, sino apreciar lo que el sujeto sería capaz de conformar a partir de la ayuda de otros es un aspecto teórico y metodológico que le lega a la concepción histórico- cultural a la posible teoría sobre la evaluación y diagnóstico.”** (43).

Teniendo en cuenta que la zona de desarrollo próximo es un concepto clave del Enfoque Histórico- Cultural, debemos analizarlo en relación con otras categorías y leyes que abordan las fuentes y génesis del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, las cuales facilitan, en nuestra opinión, la comprensión holística y globalizadora del concepto con fines diagnóstico y a su vez, constituyen la base teórico-metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

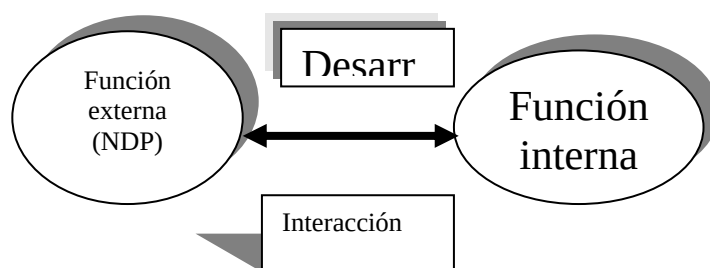
Entre ellas está la **consideración del factor social como fuerza motriz del desarrollo psíquico** que parte de la premisa dialéctico- materialista de que el hombre es un ser social por la naturaleza, un producto de la sociedad, y por eso las funciones psíquicas superiores tienen un origen social, “...todas las funciones psíquicas superiores no se forman en la biología, en la historia de la filogénesis pura, sino en el mecanismo mismo que se encuentra en la base de las funciones psíquicas superiores, en el marco de lo social.” (Vigotsky L., 1984).(47).

De este modo, el desarrollo psíquico del niño con retraso mental leve, al igual que el de cualquier otro niño, está determinado por la apropiación de las distintas formas de la experiencia social que comienza al principio en la familia y más tarde en la escuela y sociedad. Por lo tanto, en el proceso de diagnóstico se evalúa la apropiación de distintas formas de la experiencia social por el niño, convirtiéndose este proceso en un verdadero proceso de evaluación- intervención, de construcción interactiva entre el maestro y el alumno, en el que se descubren las particularidades del funcionamiento de los alumnos. Según nuestra opinión, la cual coincide con los especialistas en esta área (Álvarez C.,2000; Torres M., 2002 y otros), esta relación facilita la comprensión de la necesidad de utilizar en el proceso de diagnóstico las pruebas contextualizadas, que corresponden con las experiencias de los alumnos en el centro educativo (escuela),_así como tener en cuenta la historia escolar del alumno, su realidad socio- cultural. (48), (49).

En estrecha relación con la consideración del factor social como fuerza motriz del desarrollo psíquico **la ley fundamental del desarrollo de las funciones psíquicas superiores** constituye la clave para la comprensión del desarrollo psíquico humano. “En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero entre las personas- interpsicológica- y después en el interior del propio niño-intrapsicológica.”(Vigotsky L., 1979). (50).

En nuestra opinión, esta ley facilita la comprensión de la zona de desarrollo próximo como espacio socialmente construido a través de la interacción y comunicación visualizando la relación entre sus dos niveles: nivel del desarrollo actual y potencial. El nivel del desarrollo potencial está determinado por las funciones que el niño todavía no tiene maduras, que están en el estado “ embrionario”, pero los cuales con la ayuda y bajo la guía del adulto (maestro) pasarán al nivel del desarrollo actual próximamente. De este modo, constantemente se desarrolla un ciclo de traslado del nivel de desarrollo potencial hacia el nivel actual del desarrollo a través de la interacción social, donde el papel del maestro como mediador es decisivo en este traslado.

Las importantes consecuencias de esta ley se reflejan en el mecanismo de la conversión de lo interpsicológico en intrapsicológico, o sea, **la interiorización del proceso psíquico**, la cual para Vigotsky L. no es simple traslado de la función exterior a la interior, sino la transformación de la función, la construcción de su propia función psíquica superior. Esta relación se expresa en el siguiente esquema:



Esquema 1. El proceso de interiorización de la función psíquica.

De este modo, Vigotsky L. concibe la interiorización como un proceso, donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno, diferenciando la actividad externa en términos de

procesos sociales mediatizados y argumentando que las propiedades de estos procesos proporcionaban la clave para entender el funcionamiento interno.

Consideramos que esta relación es importante para comprender que en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo la apropiación del modo de solución de la tarea estará dada por la interacción con el maestro, quien facilitará las ayudas necesarias para garantizar dicha apropiación, la cual a su vez posibilita realizar la tarea próximamente de forma independiente. La interacción que se produce durante el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, como expresa Labarrere (1996): "...se teje en torno a la solución del problema o tarea en cuestión y se refiere a la búsqueda y subsecuente apropiación de los modos (procedimientos, estrategias etc.) de enfrentar y solucionar problemas." (12).

El significado de **interacción** en el proceso de diagnóstico lo entendemos como la acción del adulto (maestro) que se expresa en la introducción de los niveles de ayuda y la acción del sujeto (alumno) que se manifiesta en la apropiación de los modos de solución de la tarea. Coincidimos plenamente con Labarrere (1996) al precisar que la finalidad de la interacción en la zona de desarrollo próximo es que el alumno asciende a un nivel superior del desarrollo cognitivo que se produce ya a partir de la apropiación de los instrumentos culturales de solución del problema o la realización adecuada de la tarea. (12).

La propuesta de Vigotsky L.S. (1991) de los tipos de resultados que tienen en la enseñanza y aprendizaje de la zona de desarrollo próximo: los productos directos (conocimientos, habilidades hábitos) y resultados indirectos que implican la reestructuración de las funciones y el acceso del sujeto a una manera cualitativamente diferente al funcionamiento cognitivo, esclarece la comprensión de que el desarrollo se ha producido como resultado indirecto, cuando se hace esta reestructuración. En el sujeto (alumno) se produce el desarrollo cuando ocurre el tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. (2).

El carácter mediatizado de los procesos psíquicos resalta la naturaleza social del proceso de interiorización, dado como mecanismo psicológico en la apropiación al puntualizar el papel decisivo del adulto como mediador en la relación sujeto- objeto y

portador de las formas más generales de la experiencia histórico- cultural y la cultura contenidos en los objetos de la realidad circundante del sujeto. Los adultos y los instrumentos, según Vigotsky L.S., actúan como mediadores del proceso de conocimiento. Los signos y dentro de ellos el lenguaje juegan un papel fundamental en el desarrollo de las funciones psíquicas superiores.

Consideramos que este postulado aumenta el poder explicativo del concepto de la zona de desarrollo próximo en su dimensión social, donde el maestro es el principal mediador en el proceso de conocimiento de sus alumnos, sin minimizar el papel que juega la familia y sus coetáneos en este proceso. Y por ende, en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo el maestro actúa como mediador en la interacción con el examinado (alumno) que sugiere, encamina o facilita la solución de las tareas; orienta, instruye, corrige o demuestra cómo proceder; refuerza, apoya, estimula, permitiendo una mejor interiorización del aprendizaje.

Para la comprensión de la zona de desarrollo próximo es importante la consideración de **la ley fundamental de la dinámica del desarrollo o situación social del desarrollo.**

Según L.S.Vigotsky (1996): “Al inicio de cada período de edad la relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad.” (52). La comprensión del desarrollo psíquico del niño el mencionado autor refleja a través de las vivencias del propio niño. Él expresa: “La vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio, que significa la personalidad con el medio, revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio. En todo caso, en la doctrina sobre la infancia difícil este hecho se confirma en cada paso. Todo análisis del niño difícil demuestra que lo esencial no es la situación por sí misma en sus índices absolutos, sino el modo cómo vive dicha situación el niño”, (52) y continúa: “De esta manera, es en la vivencia en donde se articula el medio en su relación con la persona, la forma en que ella vive y además se manifiestan las particularidades del desarrollo de su propio “yo”. Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correcto decir que

el medio determina el desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio. Así pues lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio.” (52).

En nuestra opinión, esta ley aumenta el poder explicativo del concepto de la zona de desarrollo próximo en su dimensión interna, donde lo social se interioriza solo a través de lo interno, de lo individual vivido por el niño. Por lo que en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental, al igual que cualquier otro alumno, hay que partir del estudio del nivel de desarrollo real alcanzado por el niño y las potencialidades del desarrollo que serán el objeto de estudio hay que verlos a partir de lo interno, de las vivencias del propio alumno.

La consideración de las mencionadas categorías y leyes del Enfoque Histórico- Cultural en relación con el concepto clave de la zona de desarrollo próximo constituye la base para la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.

1.2.2. El experimento instructivo como método del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

El método principal para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo lo constituye el experimento instructivo de diagnóstico. El mismo puede ser considerado como una metodología independiente o como lo considera Ivanova A. un “principio específico” de estructurar el experimento que puede ser aplicado para cambiar cualquiera de las metodologías existentes. (Ivanova A., 1970). (53).

La esencia del experimento instructivo de diagnóstico consiste en el estudio de los cambios ocurridos en la realización de la tarea por parte del alumno bajo la influencia del maestro en el proceso de la actividad conjunta. (Ivanova A., 1970). (53).

El fundamento teórico del experimento instructivo de diagnóstico lo constituye el método instrumental o de doble estimulación, elaborado por L.S.Vigotsky (1987) en su trabajo “Método instrumental en la psicología”, la grandiosa peculiaridad del cual consiste en la presentación simultánea en el acto instrumental de estímulos de dos órdenes, es decir, al mismo tiempo objeto y herramienta, cada uno de los cuales realiza un papel cualitativo y funcionalmente diferente, “...el fenómeno externo (el estímulo) puede en un caso realizar el papel del objeto, hacia el cual está dirigido el acto de la conducta... en otro caso

realiza el papel del medio, con el auxilio del cual dirigimos las operaciones psicológicas...” (54).

La aplicación del experimento instructivo de diagnóstico supera una de las deficiencias de la testología: la búsqueda del nivel real de los avances del individuo sin la orientación en sus posibilidades potenciales, los cuales permanecen ocultos en estos métodos. Solo el experimento instructivo de diagnóstico puede lograr este propósito (Luria, Leontiev, Smirnov, 1968; Ivanova, 1970; Egórova, 1973; Kalmikova, 1975; Díaz B.1985; Guthke, 1990; Torres,1995; Bell,1997; Talísina,1998; Álvarez,1998; Arias G,1999 y otros).

Mediante el experimento instructivo de diagnóstico se estudia no solamente el nivel actual del desarrollo, sino las posibilidades potenciales para dominar los nuevos procedimientos de acciones intelectuales (zona de desarrollo próximo) (Ivanova1970), (53), constituyendo el mismo el método principal de este estudio.

Desde el punto de vista de la ejecución del experimento instructivo de diagnóstico el mismo se centra en dos tipos de esquemas, los cuales se diferencian por la consideración o no de la fase de transferencia de lo aprendido por el alumno con la ayuda del examinador a la situación semejante en el proceso de solución de la tarea.

El primer esquema representa la ejecución del experimento como sigue: **prueba-ayuda-prueba**. Este esquema fue aplicado en las investigaciones de Rubinstein, Álvarez, Egórova y otros. A pesar de la amplia aplicación de este esquema en el contexto del proceso de diagnóstico de los alumnos con retraso mental leve el mismo no satisface nuestras expectativas, ya que consideramos que la falta de la fase de transferencia resta el valor a él por no considerar a uno de los indicadores importantes en este estudio.

El segundo esquema **prueba-ayuda-prueba-transferencia** incluye la fase de transferencia y fue aplicado por Ivanova, Luria, Campione, Brown, Díaz y otros.

El mismo nos sirvió como punto de partida para la introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico el esquema del cual fue modificado en función de los alumnos con retraso mental leve. (Ver capítulo 2, epígrafe 2.5.10.)

La diversidad de los esquemas de ejecución del experimento instructivo de diagnóstico lo hemos podido apreciar en otros estudios. Así, las investigaciones de Budoff (1975) introducen la modificación en su esquema tradicional, proponiendo el entrenamiento en el grupo; Guthke (1997) también propone unas modificaciones relacionadas con los tests a largo plazo y otros. (Tomado de Borísova E.,1997). (55).

En general, estos esquemas son aplicables para el estudio de la zona de desarrollo próximo en cualquier contexto educativo, sobre todo son importantes para realización del diagnóstico diferencial del retraso mental leve y categorías semejantes, ya que los alumnos con retraso mental debido a sus características peculiares no siempre aprovechan la ayuda para la solución de las tareas y no la trasladan a situaciones semejantes, manifestando los rasgos de la inercia. (Ivanova, 1970; Díaz, 1985; Rubinstein, 1989; Akudovich S., 1997 y otros) .(53), (56), (57), (41).

Pero cuando se trata de realizar el estudio de las potencialidades del desarrollo (zona de desarrollo próximo) no con fines del diagnóstico diferencial, sino con fines de elaboración de las estrategias de intervención pedagógica para los alumnos con retraso mental leve, estos esquemas pueden obtener una connotación diferente, incluso pueden ser modificados en función de esta necesidad, aspecto que desarrollaremos en el capítulo 2 de nuestro trabajo.

Estos aspectos constituyen la base teórica-metodológica para el proceso de diagnóstico escolar, y por ende, de la zona de desarrollo próximo como parte de este proceso, las exigencias del cual reflejaremos en el próximo epígrafe.

1.3. El proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales. Sus enfoques.

1.3.1. Enfoque tradicional del diagnóstico escolar. Sus limitaciones.

En el estudio con fines diagnóstico de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y de los alumnos con retraso mental en particular, se han producido y se están produciendo cambios de mucha significación en el campo internacional y en Cuba. Teniendo como aspecto central el diagnóstico diferencial de los alumnos con necesidades educativas especiales, las limitaciones principales **del enfoque tradicional** del proceso de diagnóstico se reflejaron en:

- Su fundamentación en el modelo médico, con su énfasis en el déficit personal.
- La categorización y etiquetamiento de niños en los tipos de déficit.
- La clasificación basada en la etiología vaga y a menudo no confiable.
- Su concentración en el defecto, disminuyendo las expectativas de lo que el alumno puede lograr.
- La utilización de los tests como instrumento básico.
- La aplicación de las pruebas descontextualizadas y referidas a un momento dado, pero poco relacionadas con las experiencias del alumno en el centro educativo, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin consideración de la dimensión social de aprendizajes escolares.
- De acuerdo con este enfoque clínico, el diagnóstico se orientaba hacia la descripción y explicación de los trastornos, pretendiendo evaluar a los individuos según una serie de atributos, rasgos, en definitiva, una descripción de las características, ignorando la importancia del contexto en el origen y mantenimiento de las particularidades del individuo, así como el carácter dinámico propio de todo proceso de desarrollo. (Nieves L.M., 1995; López R., 2002; Álvarez C.1998, 2002). (58),(59),(60),(48).

La información obtenida a través de los tests fue poco traducible en términos de ayuda que la escuela debe prestar al alumno para guiar y estimular su desarrollo, con otras palabras, no facilitaba la organización de la intervención oportuna a partir de los datos obtenidos. Las principales limitaciones de las pruebas utilizadas en el enfoque tradicional fueron resumidas en los trabajos de Solé M., 1990; Nieves L.,1995; Álvarez C.,1998; Arias G.1999; López R.1998 y otros .(59),(58),(60),(43).

En este momento ya no se trata de clasificar a los alumnos para homogeneizar la enseñanza a las distintas categorías, sino lo más importante, determinar las ayudas que ellos requieren para progresar en su desarrollo; las diferencias individuales se conciben como indicadores de una necesidad particular de ajuste del tipo y grado de ayuda que el alumno recibe a lo largo del proceso educativo. En consecuencia con esto surge la necesidad de lograr mayor implicación de varios factores (escuela, familia, comunidad) en el proceso de identificación de las necesidades de los alumnos y en la búsqueda de los

recursos didácticos y metodológicos más apropiados como garantía de un mejor servicio a los alumnos y sus familias.

1.3.2. Enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular.

Los cambios ocurridos en el proceso de diagnóstico escolar en el marco internacional y en Cuba están estrechamente vinculados con las nuevas concepciones en la Pedagogía y en la Educación y en la Educación Especial en particular. Entre estas concepciones se encuentran:

- Un mayor enfoque humanista en las concepciones educativas, donde el alumno y su desarrollo se ubican como centro de toda labor pedagógica.
- La imagen del alumno como ser dinámico y activo, que participa activamente en su propio aprendizaje.
- La asignación importante del papel del colectivo en el desarrollo de la personalidad, a la interacción con las demás personas para mutuo enriquecimiento.
- El reconocimiento de que todos los alumnos tienen sus propias necesidades y capacidades, su propio ritmo de aprendizaje y pueden aprender y desarrollarse.
- La reconceptualización de los términos en la Educación Especial, entre los cuales están:

-La sustitución del término “niño con defecto” por el término “niño con necesidades educativas especiales”.

-La reconsideración del término de la normalidad.

-La precisión del término deficiencia, discapacidad y minusvalía.

-La reconceptualización del término de la Educación Especial. (López R, 2000).(1).

Estos aspectos sentaron la base para la búsqueda de otra alternativa, que siendo coherente en el nuevo marco conceptual promueve cambios básicos en la práctica del diagnóstico escolar, los cuales tienen su expresión en las siguientes tendencias:

- * Del diagnóstico tardío y con fines curativos al diagnóstico precoz y con fines preventivos.
- * Del diagnóstico generalizador y homogeneizante al diagnóstico individualizador, personalizado.
- * Del diagnóstico centrado en el defecto al diagnóstico centrado en los servicios.
- * Del diagnóstico como fin al diagnóstico como medio para llegar al fin.
- * Del diagnóstico como momento al diagnóstico como proceso. (Nieves L.,1995; Álvarez C.,1998; López R., 2000 y otros).(58), (60),(1).

En Cuba el perfeccionamiento del proceso de diagnóstico comenzó a finales de los años 70 y constituyó la parte importante del proceso de perfeccionamiento del subsistema de Educación Especial. Desde esta etapa ya se plantearon los principios fundamentales que dirigen este proceso y se sentaron las bases para la concepción metodológica del mismo, los cuales fueron reflejados en los trabajos de Arias G.(1982,1986), de Solé M.(1990) y otros especialistas, por lo que las **exigencias principales de este proceso en la etapa actual de su desarrollo** son la consecuencia del perfeccionamiento que comenzó en esta etapa y continúa hasta nuestros días.(61),(62),(59).

Estas **exigencias** constituyen la plataforma principal para el proceso de diagnóstico de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y de los alumnos con retraso mental leve en particular en nuestro país. Varios autores (Torres M.,1995; Nieves L., 1995; Bell R.,1997; Álvarez C.1998; Arias G., 1999; López R., 2000 y otros) han reflejado en sus trabajos las exigencias actuales del proceso de diagnóstico escolar, los cuales se orientan hacia los siguientes aspectos:

- La proyección hacia el enfoque psicopedagógico del diagnóstico escolar, que descubra los recursos con que cuenta el alumno para su desarrollo y aprendizaje.
- La consideración del diagnóstico escolar como “principio pedagógico”, premisa imprescindible, procedimiento científico en función de la labor educativa y del desarrollo de todos los alumnos.
- El fin fundamental del diagnóstico escolar es enseñar, educar y desarrollar a todos los alumnos.

- La evaluación del niño en su contexto, en su actividad cotidiana, en su medio natural, en su escuela y en su grupo escolar.
- El carácter preventivo del diagnóstico escolar, porque cualquier problema tratado a tiempo, puede desaparecer como problema o tener una evolución más favorable y por el contrario, no detectado y tratado oportunamente, solo puede llegar a hacerse cada vez más complejo y perjudicial.
- El traslado del diagnóstico centrado en el “trastorno”, “defecto”, al diagnóstico centrado en **potencialidades, lo que explica la necesidad de diagnosticar no solo la zona de desarrollo actual, sino también la zona de desarrollo próximo.**
- El diagnóstico debe convertirse en un verdadero proceso de evaluación- intervención, de construcción interactiva entre el evaluador y el evaluado, en el que se descubra la capacidad de funcionamiento de los sujetos.
- La evaluación del niño en su entorno, en su contexto social.
- El diagnóstico se concibe como un proceso continuo de obtención de evidencias sobre el niño.
- El diagnóstico debe tener un carácter dinámico, para observar la evolución que va teniendo el niño, sus éxitos y fracasos.
- Los métodos de estudio deben ser no solo de constatación, sino métodos instructivos.
- La atención se centra no tanto en el producto de la actividad, sino en todo el proceso de su realización. (63),(58),(46),(60),(43),(1).

La concepción actual del diagnóstico escolar no puede limitarse a la precisión de las exigencias solamente, sino debe definir con claridad **los principios** bajo los cuales se desarrolla este proceso.

Estos principios están elaborados sobre la base de los estudios realizados por los autores que han trabajado desde el Departamento de Educación Especial del MINED y de otras Instituciones de la Educación Superior y expresan la continuidad del perfeccionamiento del proceso de diagnóstico escolar que comenzó en los años 1977-1978. Los mismos se

reflejaron en los trabajos de Nieves L., 1995; Torres M., 1995; Bell R., 1997; Álvarez C., 1998; Arias G., 1999; Betancourt J., 2002 y otros. (58),(63),(46),(60),(64),(65).

Entre ellos están:

- **Principio de carácter dinámico, continuo y sistemático.** Indica que el diagnóstico escolar es un proceso constante de obtención de evidencias, que se modifica de forma continua, dando la posibilidad de realizar las adecuaciones sistemáticas al programa de atención personalizada.
- **Principio del enfoque individual y multilateral.** Exige que el sujeto debe ser valorado en su individualidad, teniendo en cuenta no solo sus propias limitaciones, logros y potencialidades, sino también las del contexto escolar y comunitario donde se desarrolla.
- **Principio del carácter preventivo, retroalimentador y transformador.** Exige constatar no solo las transformaciones ocurridas en el individuo, sino también la eficacia de las opciones educativas tomadas, facilitando de esta manera el perfeccionamiento continuo de los programas de intervención, adecuándolas a las necesidades educativas de cada momento con una acción preventiva, evitando el surgimiento de nuevas dificultades.
- **Principio del carácter multi e interdisciplinario, colaborativo y participativo.** Exige que el diagnóstico se realice con la participación de todos los elementos que inciden directa o indirectamente en el desarrollo multilateral del niño. Por eso, junto a los técnicos y especialistas educacionales y médicos, en el proceso de diagnóstico participan la escuela, la familia y los elementos claves de la comunidad, entre los cuales se establece la relación de carácter colaborativo y de influencia mutua.

El papel central en la formulación de la nueva concepción teórica y metodológica del proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental leve en particular, lo desempeñó el Enfoque Histórico-Cultural de L.S. Vigotsky, en el cual se destacan los aspectos medulares de la importancia teórica y práctica, como fundamentos para el nuevo enfoque del diagnóstico escolar de los alumnos con retraso mental en nuestro país. (Ver epígrafe 1.2.1.).

La concepción cubana de retraso mental, donde el centro del problema es conocer al niño y no a la definición que lo englobe, avanzó en la comprensión del problema de retraso mental desde el Enfoque Histórico- Cultural. Desde esta perspectiva el retraso mental se define “ como característica especial del desarrollo, donde se presenta una insuficiencia general en la formación y desarrollo de las funciones psíquicas superiores, comprometiendo de manera significativa la actividad cognoscitiva y provocado por una afectación importante del sistema nervioso central en los períodos pre, peri y postnatal, por factores genéticos, biológicos, adquiridos e infraestimulación socio- ambiental intensa en las primeras etapas evolutivas. La variabilidad y el grado del compromiso funcional dependen de la intensidad y extensión de la afectación del sistema nervioso central, la calidad de la situación social del desarrollo y actuación oportuna de las estrategias de estimulación.”(Torres M.,2002). (49).

Esta proyección requiere en el proceso de diagnóstico de los alumnos con retraso mental leve tener en cuenta:

- ✓ La unidad de las leyes del desarrollo del niño con retraso mental y del niño que no tiene el retraso, que no niega el hecho de que las leyes del desarrollo del niño con retraso mental adquieren una expresión cualitativamente peculiar. Por lo que el diagnóstico debe orientarse hacia la explicación de las peculiaridades de su desarrollo.
- ✓ La condicionalidad social del desarrollo del niño con retraso mental al igual que cualquier otro niño, que enfatiza el papel de interacción, del colectivo como factor del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Por lo que el diagnóstico no debe limitarse a la identificación del nivel alcanzado por los alumnos, sino establecer relaciones y vínculos causales, que permiten explicarlo.
- ✓ La peculiaridad entre los factores biológicos y sociales en el desarrollo psíquico del niño con retraso mental, que da lugar a la divergencia de ambos planos. Por lo que el diagnóstico debe orientarse hacia el estudio del entorno que rodea al niño y de las vivencias que él ha tenido.
- ✓ La peculiaridad de la estructura del defecto en estos niños, donde el desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores no constituye la secuencia

inmediata del retraso mental, sino una complicación secundaria. En este caso es evidente el papel de la educación en la corrección y prevención de las desviaciones secundarias, y el diagnóstico debe dirigirse hacia la promoción del desarrollo de estos alumnos.

- ✓ La peculiaridad de la dinámica del desarrollo de estos niños, donde el defecto ejerce una influencia doble sobre su desarrollo creando, por una parte, obstáculos y dificultades en el desarrollo y por otra parte, sirve de estímulo para el desarrollo de las vías indirectas que tienden a compensar el defecto. Por lo que el diagnóstico debe dirigirse hacia la búsqueda de estas vías.

Estas consideraciones generales de las particularidades del desarrollo de los niños con retraso mental, unidas a las características de la actividad nerviosa superior de ellos, que se expresan en la debilidad de la función conectora de la corteza cerebral, manifestándose la lenta formación de nuevos vínculos condicionados, dificultad en la diferenciación de estos vínculos, inercia en los procesos nerviosos, insuficiente interacción entre el 1ro y 2do sistema de señales (Zhif Z.,1980) (66),(Rubinstein S. Ya.,1989) (57), hay que tener en cuenta para la organización del proceso de diagnóstico escolar de estos alumnos, siendo la necesidad priorizada la caracterización positiva de ellos, **“...ya que se dijo lo que le falta a este niño retrasado mental, pero no se dijo qué tiene.”**(Vigotsky L.S.,1989). (67). La caracterización positiva de los alumnos con retraso mental leve tiene su proyección hacia la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de ellos (su zona de desarrollo próximo), aspecto medular de nuestro estudio el cual presentaremos más adelante.

Conclusiones del capítulo 1.

El análisis realizado sobre los referentes teórico- metodológicos generales del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular nos ha permitido reconocer que:

- ❖ El concepto de la zona de desarrollo próximo es la propuesta más importante en los últimos tiempos; su valor heurístico reside en encontrar los aspectos del desarrollo del alumno en el proceso de diagnóstico y enseñanza-aprendizaje,

donde se realiza la interacción entre los sujetos. El mismo constituye una nueva fórmula para la teoría y práctica pedagógica y de diagnóstico escolar.

- ❖ El Enfoque Histórico-Cultural de L.S. Vigotsky constituye la base teórica y metodológica del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental.
- ❖ El método principal en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo lo constituye el experimento instructivo de diagnóstico, ya que permite evaluar los cambios ocurridos en la realización de la tarea después de la intervención del adulto.
- ❖ El enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales en general y con retraso mental en particular proclama como eje central el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de estos alumnos para elaborar las estrategias de intervención pedagógica que promueven el desarrollo de ellos.

CAPÍTULO 2. FUNDAMENTOS DEL PROCESO DE DIAGNÓSTICO DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE EN EL CONTEXTO DEL DIAGNÓSTICO ESCOLAR.

Este capítulo tiene como objetivo fundamentar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar, el cual parte del análisis de la situación actual del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en las escuelas especiales de nuestra provincia, que se analiza al inicio del presente capítulo.

2.1. Estado actual del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en las escuelas especiales de la provincia Pinar del Río como expresión de la necesidad de cambio.

Atendiendo a las particularidades y exigencias actuales del proceso de diagnóstico escolar en nuestro país (epígrafe 1.3.2) resulta esencial para nosotros comprender el

papel que juega el maestro en él, dentro de las profundas transformaciones que estamos presenciando.

La evolución del proceso de diagnóstico centrado en el defecto hacia el proceso centrado en las potencialidades del desarrollo y la transferencia de esta función hacia las condiciones de la escuela especial, convierte al maestro en la figura central que organiza y dirige el proceso de diagnóstico y, consecuente con ello, la actividad pedagógica desarrolladora de todos los alumnos. **El papel que se solicita al maestro es de una actuación constante con el diagnóstico y las intervenciones de los alumnos a nivel del grupo e individual.**

Atendiendo a estos aspectos emprendimos el estudio del problema en dos direcciones. La primera fue un análisis riguroso del contenido de los planes y programas que forman a los maestros en el nivel de pregrado y postgrado en el Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río y la segunda, una constatación empírica con la muestra que abarcó un total de 142 sujetos.

La primera constatación tuvo como objetivo la valoración del estado actual de la preparación de los maestros en función del diagnóstico desde su nuevo enfoque concebido por las instituciones rectoras y que consta de los documentos normativos al respecto. A continuación presentaremos los resultados de este análisis.

La preparación de los maestros en la formación.

Para cumplir con el objetivo propuesto, primeramente hicimos una incursión en los planes y programas de estudio que hemos tenido en nuestra carrera.

En la provincia Pinar del Río la preparación de los maestros de Educación Especial comenzó en el año 82-83 al desarrollarse la carrera de Defectología con un grupo de profesores anexos al departamento de Español de la Facultad de Educación Primaria en la modalidad de cursos regulares por encuentro (CRE) y a partir del año 91-92 el departamento comienza a trabajar en los cursos regulares diurnos (CRD) con los estudiantes que provienen de ISPEJV con el plan de estudio A ajustado, el cual a partir del curso 92-93 comienza con el plan C.

En sus primeros momentos la especialidad aplicó los planes de estudio A y A ajustado para la preparación de los maestros, que poseían algunas insuficiencias propias de su concepción entre los cuales podemos mencionar: el perfil estrecho del egresado, falta de integración sistémica en los objetivos, predominio teórico entre otros. Todo esto reducía los posibles campos de acción del alumno en la formación.

Para hacer estas consideraciones más explícitas podemos decir que en esta etapa se impartía la asignatura “Métodos psicológicos y pedagógicos del diagnóstico de retraso mental” en el curso regular por encuentros con 18 horas de clases y en el curso diurno (que en este plan duró un año nada más antes de comenzar el plan C) con 52 horas clases, la cual jugaba el rol principal en la preparación de los maestros para el proceso de diagnóstico en esta etapa. Pero la dosificación del tiempo dedicado al proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos no ha podido satisfacer las necesidades de los maestros para su preparación con estos fines.

La dificultad fundamental de estos planes de estudio (A y A ajustado) en la preparación de los maestros radicó en el divorcio de la teoría con la práctica y el maestro jugaba un papel pasivo en este proceso, como mero informante, sin derecho a participar de forma activa en la toma de decisiones, los conocimientos teóricos adquiridos no se aplicaban en la práctica, dejando lagunas en la unidad teórica y práctica de la preparación.

Con la introducción en la práctica del plan de estudio C el comportamiento del proceso docente-educativo se concretó en: perfil amplio de la formación, la concepción disciplinar, fortalecimiento del trabajo político-ideológico, el carácter rector de los objetivos, concepción de la formación a partir de los tres componentes (académico, laboral, investigativo), fortalecimiento de la formación pedagógica, psicológica, social, formación de los estudiantes en la práctica en la escuela y para la escuela.

En su inicio dentro del plan C se desarrolló la asignatura “Los métodos del diagnóstico” con 34 horas de clases en el curso regular diurno (CRD) y 18 en el curso regular por encuentros (CRE) y posteriormente fue sustituida por “Estudio de casos” dentro de la disciplina “Metodología de la investigación” con 32 horas, la cual se encargaba de integrar los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas y disciplinas (Formación Pedagógica General y Especial, Logopedia, Psicología General y Especial y otras) para

realizar los estudios de casos concretos en la comunidad o en el territorio. Los maestros comenzaron a prepararse para la realización de los estudios de casos en estrecha relación de la teoría con la práctica. La deficiencia central en la preparación de los maestros en esta etapa radicaba en las deficiencias de la **integración** de los contenidos adquiridos para los estudios de casos, los cuales hemos podido constatar a través de los informes de la validación de las disciplinas.

Además, el análisis de los programas de las asignaturas del plan C nos permitió constatar que el tema relacionado con el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo no estaba tratado con requerida profundidad, sobre todo en su tratamiento metodológico. Esto se reflejó en la preparación de los maestros para la organización del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental, dejando un espacio para las limitaciones teórico- metodológicas, o sea, las insuficiencias para concebir este proceso, que ellos presentan en la actualidad.

Por otro lado, el analizar los programas de superación profesional que se impartían en los últimos cinco años hemos podido constatar que ellos no han podido superar el problema, ya que en su gran mayoría se proyectaban hacia la preparación para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en varias asignaturas, dejando en segundo plano el proceso de diagnóstico escolar. A pesar de que se impartían algunos cursos de superación para los maestros, relacionados con el proceso de diagnóstico de los alumnos con necesidades educativas especiales (en los cuales nosotros también hemos tenido participación), estos no han podido satisfacer las necesidades de superación en esta dirección de todos los maestros. Unido a esto, los Centros de Diagnóstico y Orientación municipales y provincial aunque han desarrollado un trabajo meritorio en la provincia, relacionado con la preparación de los maestros para la organización del proceso de diagnóstico escolar en general, en nuestra opinión, han tenido insuficiencias en la dirección de la preparación de los maestros para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Lo mismo se puede decir sobre las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico en las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental. Además, los planes del desarrollo individual de los maestros no han tenido la proyección hacia la superación de las limitaciones antes mencionadas, lo que hemos podido constatar a través de las visitas del ISP a las escuelas especiales de la

provincia. Y por lo último, aunque en las escuelas especiales se han desarrollado las actividades de Entrenamiento Metodológico Conjunto (EMC) en esta dirección, su trabajo no ha llegado a nivel de especificación metodológica del diagnóstico de la zona de desarrollo próximo dentro del contexto de diagnóstico escolar.

Estos aspectos los hemos confirmado empíricamente a través de las entrevistas individuales realizadas a los docentes de ISP de la carrera de Educación Especial, a los metodólogos municipales y provinciales, a los directores de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental, a los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación y los miembros de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico.

A continuación presentaremos los resultados de este estudio.

Entrevista a los profesores. Se realizó la entrevista individual a los 15 profesores de la carrera de Educación Especial con el objetivo de conocer criterios y opiniones sobre el abordaje del tema relacionado con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en su asignatura y disciplina.

La selección de los profesores se realizó intencionalmente, siendo el criterio principal de selección no menos de 10 años de trabajo en el ISP en la carrera de Educación Especial. En general, el grupo fue conformado por cuatro profesores de la disciplina “Formación Pedagógica General y Especial”, por tres profesores de la disciplina “Psicología General y Especial”, por tres profesores de la disciplina “Didácticas Especiales”, por tres profesores de la disciplina “Logopedia” y por dos profesores de la disciplina “Metodología de la Investigación”. En los anexos 2 y 3 se recogen el instrumento de la entrevista y la tabulación de los datos.

La aplicación de la entrevista a los profesores permitió constatar que:

- En las disciplinas y asignaturas este tema se aborda parcialmente (87%), en la mayoría de las asignaturas se retoman los elementos esenciales (67%) o se integra el contenido de las otras asignaturas (13%).
- La mayoría de los profesores (87%) consideran que el contenido que se trata es insuficiente para que el maestro gane en claridad en la concepción teórico-metodológica de este proceso.

- Casi unánimemente (93%) consideran que falta el tratamiento teórico- metodológico a este contenido, que demuestre al maestro las vías para la organización, ejecución y evaluación de este proceso.
- En su gran mayoría (93%) sugieren la elaboración de la propuesta metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos.
- Todos en un 100% expresan su opinión positiva en relación con la implementación de una alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, señalando en un 100% la necesidad de preparación a los maestros para estos fines; en un 87% que permite hacer más científica la labor del maestro en la escuela y el 60% de los entrevistados refieren que responde al enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar.

Para ser consecuentes con la constatación del problema de la investigación hemos aplicado **la entrevista a los metodólogos municipales y provinciales y a los directores de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental** con el objetivo de recoger la información acerca del estado actual del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en las escuelas especiales de la provincia. En total fueron seleccionados intencionalmente los 25 metodólogos y directores, siendo el criterio de selección no menos de 10 años de experiencia profesional. El grupo de los entrevistados fue conformado por 17 metodólogos y 8 directores de las escuelas especiales.

En los anexos 4 y 5 se recogen el instrumento de la entrevista y la tabulación de los resultados.

Con la aplicación de la entrevista hemos podido constatar que:

- Los metodólogos y los directores reconocen los cambios ocurridos en el proceso de diagnóstico escolar, precisando su orientación hacia las potencialidades de los alumnos (68%), papel rector del maestro en este proceso (60%), consideración del diagnóstico como “principio pedagógico” (32%), reconocimiento del enfoque psicopedagógico del diagnóstico (44%) y la unidad del diagnóstico y de la intervención (40%), así como el diagnóstico integral (20%).

- La gran mayoría de los entrevistados (80%) le conceden importancia al proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo para la promoción del desarrollo de los alumnos sobre la base de las potencialidades y el 60% señalan que este proceso debe constituir la base para la elaboración de las estrategias educativas para los alumnos.
- El 48% de los entrevistados consideran que el estado actual de este proceso todavía es insuficiente en las escuelas especiales, precisando que no siempre las estrategias de intervención responden a las potencialidades de los alumnos, aunque se ha avanzado en esta dirección; el 36% consideran que su estado es regular y 84% señalan que está en proceso de transformación.
- El 100% de los entrevistados señalan como problema más frecuente la falta de preparación del maestro en esta dirección, el 52% indican las dificultades en la organización de este proceso y el 68% de los entrevistados mencionan la falta de sistematicidad.
- En relación con el trabajo de la orientación metodológica realizada en esta dirección, el 56% de los entrevistados señalan que no se ha trabajado suficientemente, ya que se han priorizado otros aspectos del trabajo metodológico; el 44% de los entrevistados indican que se han desarrollado talleres y el 48% desarrollaron algunas actividades del Entrenamiento Metodológico Conjunto, pero no se ha sistematizado el trabajo en esta dirección.

Para seguir con la constatación de nuestro problema hemos aplicado **la entrevista a los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación y a los miembros de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico en las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental**. La selección de este grupo también se realizó de forma intencional, siendo el criterio principal de selección no menos de cinco años de experiencia profesional. En general, el grupo fue conformado por 28 sujetos, de ellos 14 son trabajadores de los Centros de Diagnóstico y Orientación y los otros 14 provienen de las escuelas especiales. En los anexos 6 y 7 se recogen el instrumento de la entrevista y la tabulación de los resultados.

Con la aplicación de la entrevista hemos podido constatar que:

- Los especialistas de los Centros de Diagnóstico y Orientación y los miembros de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico reconocen las exigencias del proceso de diagnóstico escolar, señalando el enfoque preventivo (71%), centrado en el estudio de la zona de desarrollo próximo (78%), psicopedagógico (57%), integral (75%), dinámico, continuo, sistemático (93%), evaluación del niño en su contexto social (39%), y el 61% de ellos señalan que el centro de atención está en el proceso de realización de la actividad y no solo en los resultados finales.
- El 86% de los entrevistados reconocen la importancia del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo para promoción del desarrollo de los alumnos sobre la base del desarrollo de sus potencialidades, el 82% opinan que permite atender las diferencias individuales de los alumnos y el 64% de los entrevistados consideran que permite realizar la diferenciación de los alumnos no por los defectos, sino por las potencialidades.
- En cuanto al trabajo metodológico realizado con los maestros de las escuelas especiales, el 82% de los entrevistados mencionan los talleres metodológicos, el 89% se refieren a las actividades de Entrenamiento Metodológico Conjunto, el 36% señalan los intercambios y la misma cantidad, las clases demostrativas; el 50% mencionan el análisis de los expedientes psicopedagógicos y el 39% señalan los estudios de casos.
- En relación con la suficiencia del trabajo realizado, el 93% de los entrevistados expresan que no han logrado la sistematicidad suficiente y el 75% se refieren que falta el control y seguimiento en el trabajo realizado.
- En relación con la propuesta de otras vías para la preparación de los maestros para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, el 93% de los entrevistados señalan la elaboración de orientaciones metodológicas para el maestro, el 78% expresan la necesidad de elaborar un material que recoja los aspectos teóricos y metodológicos para la organización de este proceso y el 61% proponen desarrollar los cursos de superación para los maestros.

El desempeño del maestro en la práctica (concepción e instrumentación del proceso).

Para proseguir nuestra investigación aplicamos **la entrevista individual a los maestros que trabajan con los alumnos con retraso mental leve** con el objetivo de obtener información sobre las particularidades de la organización, ejecución y evaluación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar. Se seleccionaron intencionalmente un total de 74 maestros de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental de la provincia Pinar del Río, que constituye el 45% de su población. El criterio principal de selección fue el tiempo de trabajo en la Educación Especial, en este caso no menos de cinco años de experiencia profesional. En general, el grupo fue conformado por 11 maestros que tienen de 5 a 10 años de experiencia profesional, por 16 maestros que tienen de 11 a 15 años de experiencia, por 38 maestros que tienen de 16 a 20 años de experiencia y por 9 maestros que tienen más de 20 años de experiencia profesional.

En los anexos 8 y 9 están presentes el instrumento de la entrevista a los maestros y la tabulación de los resultados de la misma.

Con la aplicación de la entrevista hemos podido constatar que:

- Los maestros en general reconocen las exigencias del proceso de diagnóstico escolar, señalando el enfoque centrado en las potencialidades del desarrollo (68%), personalizado (72%), sistemático (14%), enfoque desarrollador (46%), integral (82%), preventivo (66%), dinámico (51%), planificado (15%). Aunque no recogen la totalidad de las exigencias del proceso de diagnóstico reflejan la concepción de cambio ocurrido en este proceso.
- El 93% de los entrevistados reconocen el lugar central que ocupa dentro del proceso de diagnóstico escolar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental.
- Un 45% manifiestan dificultades en la definición conceptual del término.
- En cuanto a la necesidad de su diagnóstico en los niños con retraso mental, el 92% de los entrevistados ofrecen respuesta generalizada, señalando la necesidad de realizar el trabajo correctivo compensatorio, el 85% señalan que posibilita atender las diferencias individuales y el 34% indican la necesidad de implementar las estrategias de intervención.

- En relación con el método principal para realizar el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo solo el 15% reconocen el experimento instructivo y en su gran mayoría el 85% señalan la aplicación de las pruebas diagnósticas.
- En relación con la operacionalización de este concepto, el 45% de los entrevistados señalan los niveles de ayuda, el 12% la transferencia y niveles de ayuda y el 43% indican que no saben operacionalizarlo.
- La mayoría de los entrevistados (72%) comprenden por los niveles de ayuda los tres niveles que siempre aplican (orientación, estimulación, demostración) y el 28% indican diferentes tipos de ayuda que se puede brindar en dependencia de las características del niño.
- En cuanto a su comprensión del principio de la transferencia, el 58% de los entrevistados lo comprenden como modo de llevar los conocimientos a la práctica, el 27% como traslado de lo aprendido a situaciones nuevas y el 15% como traslado de lo aprendido a situaciones más complejas, pero ninguno manifiesta conocer distintos tipos de transferencia.
- En relación con la selección de las pruebas para el estudio de la zona de desarrollo próximo, el 72% de los entrevistados señalan la necesidad de tener en cuenta las particularidades individuales de los alumnos, el 78% se refieren a la selección de las técnicas psicológicas y pruebas del grado y 65% señalan que en su selección tienen en cuenta el contenido que se trabaja en el grado.
- En cuanto a la evaluación de los resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, el 62% de los entrevistados señalan la utilización de las escalas valorativas de excelente, bien, regular y mal y el 38% de los entrevistados señalan que lo realizan de forma cualitativa.
- En relación con la ejecución de este proceso, el 72% de los entrevistados señalan que lo realizan de modo individual y el 58% se refieren a la ayuda que se brinda a los alumnos en este proceso.
- En cuanto a la definición de las potencialidades del desarrollo, el 50% de los entrevistados los identifican con los aspectos positivos de la personalidad, el 27% con las

esferas cognitivas, emotivas y volitivas, el 43% con las capacidades, el 40% con todo lo que es capaz de hacer el niño, y el 36% con los conocimientos y habilidades que posee el niño.

- En relación con los aspectos que les faltan para organizar y desarrollar este proceso el 70% de los entrevistados señalan las orientaciones metodológicas que les demuestran los procedimientos de cómo hacerlo, el 93% indican la necesidad de preparación teórica y metodológica en esta dirección y el 78% en la constancia de un documento que explique cómo hacerlo.

La integración de los resultados obtenidos entre los diferentes grupos muestrales en relación con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo lleva a las siguientes consideraciones:

- Hay insuficiencias en el tratamiento teórico- metodológico del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en las disciplinas y asignaturas de la carrera.
- Los Entrenamientos Metodológicos Conjuntos no han llegado al nivel de especificidad metodológica y demostración práctica de este proceso en el contexto del diagnóstico escolar.
- No se ha logrado la sistematización suficiente del control y seguimiento del mismo por parte de las estructuras de la dirección.
- Existe una real necesidad de elaborar los fundamentos de este proceso y la alternativa metodológica para su desarrollo.

Con el objetivo de constatar cómo reflejan los maestros en las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos hemos realizado las observaciones indirectas en las escuelas especiales “Carlos Marx” y “Antón Makarenko” del municipio Pinar del Río a 136 caracterizaciones y estrategias de intervención que se recogen en los expedientes psicopedagógicos de los alumnos con retraso mental leve. El criterio de selección de estas escuelas fue intencional. La primera se seleccionó por ser el centro de referencia y

la segunda, por ser subsede de este centro y por estar siempre vinculada con la práctica pedagógica.

Dentro de los aspectos a observar seleccionamos los siguientes:

- Precisión de las potencialidades del desarrollo en las caracterizaciones psicopedagógicas.
- Correspondencia de las caracterizaciones psicopedagógicas (en relación con las potencialidades del desarrollo) con las estrategias de intervención.

En las caracterizaciones muestreadas hemos podido observar que:

- Las mismas en general reflejan el modelo vigente, pero no recogen las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve.
- En la mayoría de las caracterizaciones se identifican las potencialidades con los conocimientos que posee el alumno o con los aspectos positivos de su personalidad.
- Al no reflejar las potencialidades del desarrollo, las estrategias de intervención no se elaboran en función de ellos, solo se precisan las acciones generales que hay que desarrollar con el alumno y su entorno.

Como hemos podido observar, el estado actual del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en la provincia expresa **la necesidad de cambio en esta dirección**. Teniendo en cuenta las propuestas realizadas por los entrevistados, decidimos fundamentar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve y diseñar una alternativa metodológica para su desarrollo que permite al maestro realizar el estudio de las potencialidades de estos alumnos en el contexto del diagnóstico escolar.

2.2. Fundamentos del proceso de diagnóstico de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.

Fundamentos generales.

2.2.1. Fundamentos filosóficos.

Un primer momento de aproximación a los fundamentos generales del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el

contexto del diagnóstico escolar revela a la filosofía dialéctico- materialista como su base teórica y metodológica general.

Este planteamiento parte del hecho de que el sustento filosófico de la educación cubana es la filosofía dialéctico-materialista. Y como el proceso de diagnóstico escolar, y por ende, el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, al igual que los demás alumnos, constituye la parte del proceso pedagógico, que se desarrolla en las escuelas especiales, él debe estar fundamentado e interpretado a la luz de los principios de la filosofía dialéctico- materialista, los cuales adquieren su forma específica en este campo.

La filosofía dialéctico- materialista exige que los fenómenos no se interpreten, estudien y analicen unilateralmente, **sino objetivamente, de forma íntegra y multilateral**. Este principio en el campo del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve requiere para la interpretación de los resultados del diagnóstico tomar en cuenta el entorno donde vive y se desarrolla el alumno, su ambiente escolar, familiar y comunitario, así como las particularidades individuales de cada alumno entre otros aspectos.

El principio de la **concatenación universal de los fenómenos** requiere el enfoque sistémico para lograr los resultados más objetivos en el estudio de nuestro objeto y superar las insuficiencias de un método en particular. Por lo que el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo debe complementarse con otros estudios sobre el alumno con retraso mental leve y su entorno.

El principio de historicismo implica examinar el fenómeno estudiado en su desarrollo. En relación con ello, Lenin V.I. señaló: “Lo más seguro en cuestiones de ciencias sociales es...no olvidar la conexión histórica básica, examinar cada cuestión desde el punto de vista de cómo surgió el fenómeno en la historia, de cuáles son las etapas del desarrollo por las cuales el fenómeno ha pasado y, desde esta perspectiva de su desarrollo, examinar que ha devenido en la actualidad dicha cosa.”(Tomado del colectivo de autores del MINED, 1984). (68).

La consideración de este principio en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve requiere para la creación y modificación

de las nuevas propuestas en el diagnóstico de este proceso realizar el estudio de este fenómeno en el discursar de su historia del surgimiento y evolución.

Asumiendo la filosofía dialéctico- materialista como fundamento teórico general, los fundamentos sociológicos, psicológicos y pedagógicos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental coinciden con este enfoque.

2.2.2. Fundamentos sociológicos.

La consideración del proceso de diagnóstico como **un fenómeno social** requiere su interpretación en relación con otras esferas sociales (política, economía, ciencia, cultura y otras) ya que él resulta condicionado por ellas. Esto explica que en distintas etapas del desarrollo de la sociedad han existido diversos enfoques en cuanto al proceso de diagnóstico de los niños con retraso mental, los cuales estaban íntimamente vinculados con los factores políticos, morales, religiosos, filosóficos de la sociedad (evolución desde el enfoque médico hasta el enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar).

En relación con esto hemos tomado en cuenta para la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y elaboración de la alternativa metodológica el criterio básico de la Política Educacional Cubana, los objetivos y principios de la cual están definidos en la Plataforma Programática del PCC, en las Tesis y Resoluciones de la Política Educacional, que reconoce la formación del hombre nuevo como factor esencial en la construcción de la nueva sociedad y la cual otorga a la Educación Especial **la misión de educar y desarrollar a los alumnos con necesidades educativas especiales, siendo su función principal la preparación de ellos como personas útiles para la sociedad.**

Por eso, partiendo de que una de las tareas priorizadas en la dirección del trabajo correctivo- compensatorio y desarrollador en la Educación Especial en esta etapa de su desarrollo está relacionada con **la elevación de la funcionalidad del diagnóstico escolar, logrando su enfoque real cualitativo, orientado hacia las potencialidades del desarrollo (ZDP) y satisfacción de sus necesidades educativas especiales** (MINED,1994-1995), (69), consideramos que nuestra investigación responde a esta tarea priorizada y, además, está en plena correspondencia con las exigencias principales del

proceso de diagnóstico escolar de nuestro país en la etapa actual de su desarrollo, analizadas en el capítulo 1(epígrafe 1.3.2).

Hoy se exige como nunca la vinculación del diagnóstico como fenómeno social con los demás agentes de la sociedad, entre los cuales están la escuela, la familia, la comunidad y los medios de comunicación. Por lo que el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo debe responder a estas exigencias. El fin del diagnóstico es educar y desarrollar a todos los niños, por eso coincidimos con Arias G.(1999), quien plantea: “Ningún intento de promover la educación y desarrollo de los niños no debe disminuir la importancia de la familia, la escuela y toda la sociedad en la estimulación, educación y desarrollo infantil.” (43).

2.2.3. Fundamentos psicológicos.

La consideración del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo como una **actividad**, donde el maestro realiza el estudio de las potencialidades del desarrollo de sus alumnos, nos lleva a una de las referencias obligadas en la búsqueda de los **fundamentos teóricos generales** para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo hacia la teoría de la actividad de Leontiev N.A.

En la teoría de Leontiev N.A. la actividad está ligada con la idea de carácter objetual de la misma, constituyendo este aspecto el núcleo de la teoría psicológica de la actividad, el punto de partida para la cual constituye la consideración de la actividad como categoría filosófica que tiene el carácter histórico-social.

Según Leontiev N.A. (1981), la actividad integral tiene los siguientes componentes: necesidad, motivo, finalidad, condiciones para obtener la finalidad y los componentes correlacionales con aquellos: actividad, acciones, operaciones. En el sentido más preciso para Leontiev N.A.(1981) la actividad es un conjunto de procesos, a través de los cuales el hombre como el sujeto se vincula con aquella parte de la realidad objetiva (objeto de la actividad) en función de sus necesidades Si el contenido de la actividad se correlaciona con los rasgos esenciales de los conceptos de la necesidad y el motivo, con la determinación del contenido objetual de aquellos, el procedimiento y el carácter del cumplimiento de la acción dirigida a resolver la tarea están determinadas por la finalidad

de esta, al tiempo de que sus condiciones determinan las operaciones concretas que entran en la acción dada. (70).

La acción tiene un aspecto intencional, por cuanto se subordina al objetivo de la actividad, en el que se espera la satisfacción de determinadas necesidades de los sujetos o del sujeto que en ella interviene y también contiene el aspecto operacional, porque ella solo existe a través de las operaciones que se concretan de acuerdo a las condiciones específicas en las que transcurre.

La teoría de la actividad de Leontiev N.A. permite estudiar el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo como una actividad, la cual se puede dividir en una serie de acciones, subordinadas al objetivo de la actividad, en nuestro caso al estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve, los cuales están compuestas por una serie de operaciones que son las vías o procedimientos que permiten llevar a cabo las acciones.

De este modo, el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo es una actividad, pero a su vez este proceso se puede estudiar como **comunicación** entre los sujetos que participan en el mismo. Los especialistas del MINED de Cuba plantean: “Se entiende por comunicación el proceso que se manifiesta a través de la interrelación de dos o más sujetos, ambos polos activos se influyen mutuamente.”(MINED, 2002) .(71). Este concepto posibilita la comprensión de que en la comunicación ambos interlocutores actúan en calidad de sujetos y se manifiestan de forma activa influyéndose mutuamente y que con un nivel emocional elevado conducen a cambios transformadores en la personalidad.

Partiendo de estos aspectos, podemos considerar que en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, al igual que en los demás alumnos, se da el proceso de la comunicación en la interacción entre los sujetos maestro- alumno, mediante la cual el maestro está creando a través del experimento instructivo de diagnóstico la situación de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno se apropia del modo de solución de la tarea y a su vez promueve el desarrollo de ellos. La comunicación como un proceso interpersonal implica la participación activa de los sujetos constituyendo la fuerza motriz del desarrollo del alumno.

2.2.4. Fundamentos pedagógicos.

Como premisa teórica para la fundamentación pedagógica del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo nos ha servido la relación que se establece entre las categorías de la enseñanza y el desarrollo.

Precisamente esta relación, en la cual **la enseñanza adelanta el desarrollo**, en nuestra opinión, fundamenta la necesidad de realizar el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que promueve su desarrollo sobre la base de las potencialidades de ellos.

En su relación inversa, la determinación de lo alcanzado por el alumno (nivel de desarrollo actual) y sus posibilidades potenciales (ZDP) resulta muy productivo para entender la interrelación entre la enseñanza y el desarrollo, donde la enseñanza conduce tras sí el desarrollo mental infantil, despierta una serie de procesos del desarrollo que fuera de la enseñanza serían imposibles. (Ver epígrafe 1.1.1.).

Los fundamentos pedagógicos a partir de esta relación se transpolan a la concepción de la enseñanza desarrolladora, la cual promueve el desarrollo de los alumnos con retraso mental leve a través de creación de las zonas de desarrollo próximo. Esta enseñanza “...amplía las posibilidades del desarrollo, puede acelerarlo y variar no solo la consecutividad de las etapas del mismo, sino también el propio carácter de ellas.” (López J. Tomado de Silvestre M. y Zilberstein J., 2000). (72).

Esta enseñanza desarrolladora “... promueve un continuo ascenso en la calidad de lo que el alumno realiza, vinculado inexorablemente al desarrollo de la personalidad , ... llega a establecer realmente una unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo, le da un peso decisivo, en el desarrollo de los escolares, a la influencia de la sociedad, a la transmisión de la herencia cultural de la humanidad, mediante la escuela, las instituciones sociales, los padres y la comunidad, ...contribuye a que cada alumno no solo sea capaz de desempeñar tareas intelectuales complejas, sino también que se desarrolle su atención, la memoria, la voluntad, a la vez que sienta, ame y respete a los que le rodean y valore las acciones propias y las de los demás.” (Zilberstein.J, 2000). (72).

De este modo, como fundamentos pedagógicos generales de este proceso nos han servido las consideraciones de que:

- El desarrollo no es posible sin la instrucción, la instrucción reorganiza el desarrollo de las funciones psíquicas superiores a través de la zona de desarrollo próximo.
- La educación debe promover el desarrollo del alumno. Los procesos del desarrollo no son autónomos a los procesos educacionales.
- La educación debe coordinarse con el desarrollo del niño en sus niveles real y potencial para promover niveles superiores del desarrollo.
- El aprendizaje no existe al margen de las relaciones sociales.
- El aprendizaje no ocurre fuera de los límites de la zona de desarrollo próximo.
- El aprendizaje (en un sentido restringido) y la educación (en el sentido amplio) preceden al desarrollo, o conducen al desarrollo. (Morenza L.,1996). (73).

Desde esta posición el alumno es visto como ente social, producto y protagonista de las múltiples relaciones sociales, que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extraescolar y las funciones psíquicas son el producto de estas interacciones sociales, el alumno es la persona que internaliza (reconstruye) el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano interindividual y pasa al plano intraindividual.

El papel del maestro consiste en la promoción de las zonas de desarrollo próximo de sus alumnos, su participación en el proceso institucional para la enseñanza es “directiva”, creando un sistema de apoyo como mediador de este proceso. Como el proceso de diagnóstico escolar, y por ende, de la zona de desarrollo próximo constituye una parte del proceso pedagógico que se desarrolla en las escuelas especiales, el papel del maestro en él es decisivo, ya que del maestro en gran medida depende la organización, ejecución y evaluación de este proceso para la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención que promueven el desarrollo de todos los alumnos.

Asumiendo estas posiciones, enfocamos el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve a partir de la organización y ejecución del experimento instructivo de diagnóstico, donde se modela el proceso de la enseñanza- aprendizaje de estos alumnos, siendo el maestro el principal promotor y mediador de este proceso.

Fundamentos específicos.

2.2.5. Conceptos básicos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Para realizar la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, en primer lugar debemos definir los conceptos esenciales que facilitan la comprensión de la zona de desarrollo próximo con fines diagnóstico y determinar los indicadores que precisan su significado y esclarecen en gran medida la manera de operacionalizarlo.

En primer lugar, y como lo hemos desarrollado en el capítulo1 de nuestro trabajo (ver epígrafe 1.1.2), consideramos que la zona de desarrollo próximo se crea en colaboración con las demás personas, que es un espacio construido socialmente y puede estar operacionalizado con fines diagnóstico.

A pesar de varias críticas que le conceden a este concepto en cuanto a las dificultades de su operacionalización, los cuales hemos abarcado en el epígrafe 1.1.2., coincidimos con Ivanova A. (1970); Luria A. (1975), Álvarez C. (1998) y otros, al referirse que **la ayuda y la posibilidad de transferencia son los indicadores básicos de este concepto, unidos a la consideración de los niveles del desarrollo real y potencial.** (53), (29),(60).

De una manera resumida pasaremos a explicar lo que para nosotros significan los aspectos básicos que hay que tomar en cuenta cuando hablamos de la zona de desarrollo próximo.

Partiendo de la propia definición de L. S. Vigotsky y retomada por otros autores (Arias G., 1999; Echemendía, 2001 y otros), **el nivel del desarrollo real (actual)** es el desarrollo presente real del sujeto, que se expresa en sus cualidades psicológicas actuales. “ Este nivel de funcionamiento está en relación estrecha con las condiciones actuales de su entorno social. Las cualidades psicológicas del alumno expresan y sintetizan su historia personal que es la historia de las relaciones que ha establecido con su entorno social y objetual, mediatizada por los “otros”, los cuales han cristalizado por un complejo proceso de interiorización en estas formaciones psicológicas y cualidades psíquicas que constituye la subjetividad.” (Echemendía , 2001). (74).

En la comprensión **del nivel de desarrollo potencial** también compartimos la opinión de los mencionados autores, considerándolo como un espacio ulterior del progreso. “Este nivel corresponde con la cualidad que tienen las funciones y formaciones psicológicas de continuarse desarrollando, de completar su formación o de formarse. Expresa la posibilidad de desarrollo de las estructuras y funciones psíquicas a partir de la interacción entre el sujeto y determinadas circunstancias que se lo propicien.” (Arias G., 1999). (43).

En el caso de diagnóstico del nivel de desarrollo potencial, el mismo se expresa en la posibilidad de que el alumno tiene de cambiar su modo de actuación a partir de la ayuda de “otros” (maestro) o cualquier otro compañero más capaz.

Los ejemplos de los niveles de ayuda en las investigaciones de Ivanova A.(1970); Egórova T.A.(1973); Rubinstein S.Ya.(1989); Álvarez C (1998);Torres M(1997) y otros han demostrado las diferentes variantes metodológicas y su utilización bajo las variadas denominaciones (tipos de ayuda, formas de ayuda, niveles de ayuda, consejos metodológicos entre otros) y entre ellos con más frecuencia se aplican los tipos de ayuda y los niveles de ayuda.(53), (75),(57),(76).

Pasaremos entonces al análisis más explícito de los niveles de ayuda, los cuales constituyen uno de los indicadores importantes en nuestro estudio ya que la introducción de los niveles de ayuda en el proceso de diagnóstico permite modelar el proceso de enseñanza – aprendizaje. En este sentido consideramos importante hacer una diferenciación de los dos conceptos: **los niveles de ayuda y los tipos de ayuda** que al parecer poseen el mismo significado, pero se diferencian entre sí. Nosotros consideramos que su semejanza está dada por su fin, o sea, la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos y la diferencia radica en su organización. Entendemos por los **tipos de ayuda** un conjunto de apoyos que posibilitan la activación de las potencialidades del desarrollo de los sujetos (alumnos) que se estudian en el proceso de diagnóstico. Y cuando estos tipos de ayuda se estructuran de los más generales a los más específicos se habla de los **niveles de ayuda**. De este modo, los niveles de ayuda son la estructuración consciente de los tipos de ayuda en orden determinado. **Varios tipos de ayuda pueden estar estructurados en un nivel, pero varios niveles no pueden tener los mismos tipos de ayuda.**

Nosotros consideramos que la determinación de los tipos de ayuda que serán utilizados en el estudio diagnóstico y su estructuración en los niveles depende del objetivo y contenido de las pruebas diagnósticas, de las particularidades de los alumnos, además de las experiencias del evaluador (maestro) en este proceso y compartimos la opinión de reconocidos autores españoles que “...es de lamentar que todavía no existe una teoría que ampara la estructuración de los tipos de ayuda por los niveles con la fundamentación de las funciones psicológicas que intervienen en cada uno de los niveles.” (Álvarez A. y Del Río P., 1990). (11).

La aplicación de los niveles de ayuda constituye el centro de la fase de instrucción durante la realización del experimento instructivo de diagnóstico y subraya el papel decisivo del maestro en la dirección de esta actividad, que promueve la interacción entre él y el alumno para que el alumno se apropie del modo de solución de la tarea. En el caso de los alumnos con retraso mental leve consideramos importante desglosar los niveles de ayuda muy rigurosamente y coincidimos con A.M.Siverio (2002) de que siempre que sea posible, se debe introducir entre ellos un nivel relacionado con las acciones prácticas con los objetos, por la importancia de la forma material o materializada para estos alumnos en la formación de la acción intelectual. En el capítulo 3 de nuestro trabajo se proponen las variantes de los niveles de ayuda para estos alumnos.

Además de los niveles de ayuda, **la posibilidad de transferencia** constituye otro indicador importante para el estudio de la zona de desarrollo próximo de los alumnos. Siendo el principal promotor del principio de la transferencia, propuesto por Vigotsky L.S., Luria A.R.(1975) afirma: “El principio de la transferencia del resultado del entrenamiento como un indicador del desarrollo potencial es muy importante y es de lamentar que esta principio formulado por Vigotsky hace más de 30 años, no haya sido más extensamente aceptado.” (29).

Según Torres M.(2002), la **transferencia** es utilizar, trasladar, aplicar un conocimiento o estrategia de solución del problema en situaciones nuevas o similares.(49). Coincidimos con esta definición, pero consideramos que es necesaria la introducción de los términos “en colaboración con el adulto” a la misma para precisar la connotación social de este

proceso, el cual constituye el resultado de la asimilación por parte del alumno del modo de solución de la tarea en el proceso de interacción con el maestro.

Aunque este concepto es menos tratado en las investigaciones, también posee varias variantes metodológicas de su tratamiento y aplicación. Así, Brown y Ferrara (1975) diferencian el nivel alto y bajo de la transferencia; Luria A.(1975) se refiere a la transferencia total y parcial; Ivanova A.(1970) propone cuatro tipos de transferencia: transferencia completa en forma verbal, transferencia parcial en forma verbal, transferencia completa en acciones, transferencia parcial en acciones. (39),(29),(53).

A nuestro modo de ver, cualquiera de estos tipos de transferencia que se proponen en dependencia del contenido de las tareas diagnósticas explicitan las posibilidades reales del estudio de la zona de desarrollo próximo de los alumnos, ganando en la profundidad de este estudio mucho más que la mera definición si realizó o no realizó el alumno la transferencia. Nosotros consideramos que en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar los dos indicadores (niveles de ayuda y posibilidades de transferencia) posibilitan el estudio de las potencialidades del desarrollo y deben ser considerados en este proceso.

Otro concepto al cual debemos hacer referencia en nuestro trabajo es el concepto de **medición**. En el caso del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo se trata de **medición de la variabilidad o de cambio** que se produce en la solución de la tarea por parte del alumno después de recibir la ayuda por parte del maestro.

De hecho Arias G. (1991) explica el fenómeno de medición en la psicología: "...no se trata de una norma o patrón numérico, sino conceptual, teórico, explicativo." (77). Álvarez C.(1998) considera que: "...el salto hacia la nueva calidad no puede efectuarse sin tomar en cuenta la cantidad", y más adelante señala: "Indudablemente tanto el fenómeno psicológico como el pedagógico pueden y deben medirse y tanto con fines prácticos como con fines teóricos y metodológicos." (60).

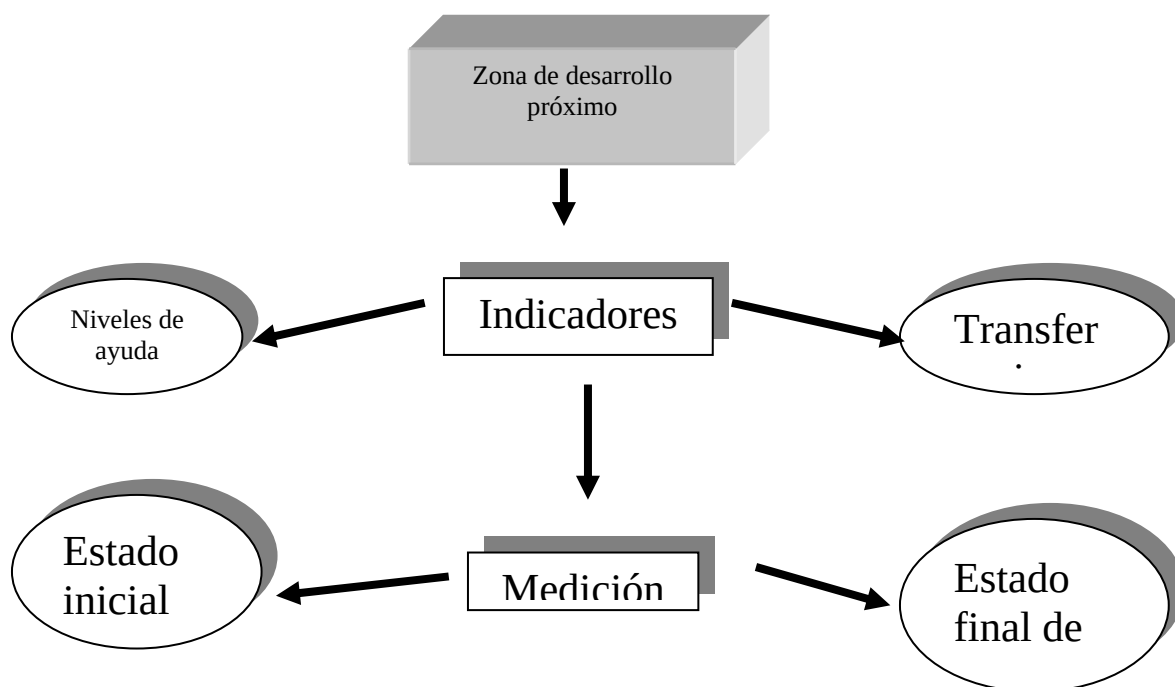
En las investigaciones de Ivanova A, (1970); de Brown y Ferrara (1975) y otros, la cantidad de la ayuda brindada fue uno de los índices, demostrando la necesidad de completar el estudio cualitativo con el cuantitativo. (53),(39). Estos dos enfoques pueden

actuar simultáneamente, complementándose para garantizar la unidad del estudio diagnóstico. (Ivanova, 1970).(53).

Estas consideraciones nos han servido de premisa teórica y metodológica para la fundamentación de la etapa de evaluación dentro del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, ya que compartimos las opiniones de mencionados autores y consideramos que ambos enfoques deben estar presentes en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, garantizando la integralidad de este estudio.

Teniendo en cuenta que en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo se mide la variabilidad, debemos definir este concepto. Entendemos por **medición de la variabilidad** en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo la comparación cualitativa y cuantitativa del estado inicial de la función psíquica que se estudia y su estado final, después de recibir la ayuda por parte del maestro. El **enfoque cualitativo** en este proceso es fundamental y el **enfoque cuantitativo** es complementario.

De este modo, queremos representar en el siguiente esquema la interpretación del concepto de la zona de desarrollo próximo con fines diagnóstico.



Esquema 2. La interpretación del concepto de la zona de desarrollo próximo con fines diagnóstico.



En relación con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo se utiliza simultáneamente el concepto de **potencialidad**, el cual se usa indistintamente y se confunde muchas veces con las capacidades, habilidades, los aspectos positivos que posee el alumno. Consideramos importante en nuestro estudio llegar a una definición de la potencialidad o al menos, expresar lo que estamos entendiendo, por ella por las implicaciones teóricas y metodológicas que tiene para nosotros.

Según la definición de Álvarez C. y Rodríguez L. (1998), **la potencialidad** es el sistema de estructuras cognitivas y afectivas que bajo condiciones externas propicias permite el desarrollo de la capacidad. (78).

Por otra parte, Bell R.(1996) en su artículo “Binomios en la Educación Especial” se refiere a la estructura de la potencialidad al señalar: “La ayuda preferentemente en el componente de orientación de la acción, la mediación de los demás, la óptima conformación del escenario educativo y social, son así las estructuras de la potencialidad..., donde se centran las potencialidades en el entorno con la entonación interpersonal.” (79). En nuestra opinión, ambas definiciones se complementan mutuamente y subrayan la connotación social de la potencialidad.

Para realizar nuestro análisis partimos de la consideración del concepto **potencial** que aparece en el diccionario como “lo que puede suceder o existir, pero no existe aún, es una fuerza de potencia que algún día podemos aprovechar.” (Alvero F.,1988). (86). De este modo, las potencialidades que estamos buscando en el proceso de diagnóstico, son “las funciones psíquicas que no han madurado todavía” (Vigotsky L.S.) (9), que están en el proceso de desarrollo, pero que deben desarrollarse bajo la influencia del medio social que rodea al alumno, el cual puede entorpecer o favorecer el desarrollo de ellos. Concluimos planteando que para nosotros el concepto adquiere la connotación social,

siendo el sinónimo del concepto de la zona de desarrollo próximo, o sea, identificamos las potencialidades con la zona de desarrollo próximo. De este modo, ***las capacidades positivas o conservadas en los alumnos pueden constituir la base para el desarrollo de las potencialidades.***(Vigotsky, 1979).(Tomado de Akudovich S.,1997). (41).

Durante la realización de nuestro estudio hemos podido apreciar el uso simultáneo de las definiciones “**diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y las funciones cognitivas que están en la zona de desarrollo próximo**”. Nosotros consideramos que cuando se aplican diferentes tareas diagnósticas para estudiar la zona de desarrollo próximo o potencialidades del desarrollo a través de la operacionalización de los niveles de ayuda y de transferencia se está buscando la zona de desarrollo próximo de tal o cual función psíquica que se propone para el estudio. De tal modo, la zona de desarrollo próximo de cada función sería diferente en diferentes funciones en dependencia de la asimilación de la ayuda brindada y de la transferencia de lo aprendido a situación similar que posibilita juzgar sobre su amplitud.

Por la amplitud entendemos la extensión de la zona de desarrollo próximo que se expresa en términos de amplia y estrecha .Consideramos que la zona de desarrollo próximo es **amplia**, si el alumno es receptivo para la ayuda, asimila la ayuda y la aplica en situaciones semejantes (transferencia) o para mejorar la realización de la misma tarea **y estrecha**, cuando el alumno no asimila la ayuda brindada y no mejora la solución de la tarea después de recibirla. (Akudovich, 1998).(81). A pesar de que la amplitud se expresa solamente en dos términos, la misma puede tener diferentes matices en dependencia de los niveles de ayuda asimilados por el alumno en la solución de las tareas y los tipos de transferencia que manifestó el alumno. En el caso de los alumnos con retraso mental leve sobre todo se debe prestar atención en la evolución de solución de la tarea después de recibir la ayuda, para ofrecer los juicios sobre la amplitud de la zona de desarrollo próximo.

Independientemente de estos aspectos la amplitud y la estrechez de la zona de desarrollo próximo pueden estar condicionados por el binomio cognición- afectividad,

donde se pone de manifiesto la relación de dependencia mutua entre ambos fenómenos en el proceso de diagnóstico.

Complementando lo anterior, para esclarecer aún más la interpretación del concepto con fines diagnóstico, debemos diferenciarlo del término “cognoscibilidad o enseñabilidad” que con frecuencia se utiliza en la psicología pedagógica y que se identifica con el concepto de la zona de desarrollo próximo. Este término fue traducido del idioma ruso de su variante original (obuchaemost), en la traducción también aparece como capacidad de aprendizaje. En relación con esto coincidimos con Venguer L. (1976) en considerar que la ***amplitud de la zona de desarrollo próximo es un índice importante de la enseñabilidad o capacidad de aprendizaje.*** (82).

Partiendo de que el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo se analiza en el contexto del diagnóstico escolar debemos definir lo que entendemos por ambos procesos.

En el caso del concepto de diagnóstico escolar asumimos el concepto propuesto por Álvarez C.(1998), (60), (ver anexo 1) y partiendo de él *entendemos por el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo un proceso encaminado a la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos sobre la base de la introducción de los niveles de ayuda y evaluación de los tipos de transferencia, que han manifestado ellos después de la ayuda recibida y el fin del cual es promover el desarrollo de todos los alumnos.* Estas definiciones constituyen el marco conceptual del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

2.2.6. Los principios que sustentan el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Los principios como postulados generales expresan las tesis fundamentales en las cuales se basa el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Esta propuesta de los principios aunque aporta nuevas comprensiones avaladas por las ideas más actuales sobre las particularidades del proceso de diagnóstico en la escuela especial, es el resultado de la sistematización de los principios filosóficos, psicológicos, pedagógicos y del enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar. No obstante, tomando en consideración la especificidad del proceso de diagnóstico de la zona de

desarrollo próximo dirigido hacia la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve, los principios que estamos proponiendo se dirigen hacia esta dirección. No se trata de sustituir los principios existentes, sino buscarles una relación más coherente para fundamentar este proceso.

Principio de estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos en el proceso de la actividad de diagnóstico.

Este principio se refiere a la consideración del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo como una actividad que supone la integración de un sistema de determinadas acciones que deben realizar los maestros en diferentes etapas de este proceso, cada una de las cuales está compuesta por las operaciones que permiten llevarlas a cabo. Esta actividad de diagnóstico considera como método principal para el estudio de las potencialidades de los alumnos con retraso mental leve el experimento instructivo de diagnóstico que constituye una de las etapas de este proceso.

Principio de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo. Este principio exige la unidad e interdependencia entre los factores cognitivos y afectivos durante el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Requiere la comprensión de que la esfera afectiva impulsa, orienta y dinamiza la actividad cognoscitiva y la actividad cognoscitiva ejerce función reguladora, ejecutora. La unidad de ambas facilita la acción de mecanismos reguladores que orientan conscientemente, activan y regulan la actividad y el comportamiento. La unidad de lo cognitivo y lo afectivo se establece mediante la comunicación entre el maestro y los alumnos en el proceso de la actividad de diagnóstico durante la etapa de ejecución, expresando la relación sujeto-sujeto (maestro-alumno), el resultado de la cual es la apropiación del modo de solución de las tareas por parte de los alumnos después de recibir la ayuda por parte del maestro.

Principio de consideración de las diferencias individuales.

Este principio exige al abordar el estudio de la zona de desarrollo próximo del alumno tomar en cuenta sus características individuales, únicas e irrepetibles, supone la flexibilidad y enfoque individual en cada paso concreto del diagnóstico. Requiere considerar al alumno como el centro de la actividad de diagnóstico.

Principio de la unidad entre la actividad y comunicación en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Este principio se refiere a la consideración de la comunicación, interacción entre el maestro y el alumno en el proceso de la actividad de diagnóstico como un elemento esencial en el cual se crea y se estudia la zona de desarrollo próximo del alumno. Los tipos de comunicación, interacción y colaboración que se establecen en esta actividad constituyen las fuentes principales del estudio de la zona de desarrollo próximo del alumno. El maestro durante la comunicación con el niño en la actividad de diagnóstico brinda la ayuda al niño para que él pueda solucionar la tarea, intercambia con el niño, las relaciones entre el sujeto y objeto de la actividad están mediatizadas por el maestro.

Principio del papel rector del maestro en la organización y el desarrollo del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Este principio indica que el maestro es responsable de organizar, estructurar y ejecutar el proceso de diagnóstico para estudiar la zona de desarrollo próximo de sus alumnos. El papel rector del maestro debe conjugarse con el lugar central que ocupa el alumno en todo este proceso. Se trata del proceso orientado hacia la participación conjunta de ambos sujetos (maestro- alumno), donde el maestro es principal mediador de este proceso.

Principio de promoción del desarrollo.

Este principio enfatiza el fin del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo relacionado con la promoción del desarrollo de los alumnos sobre la base de sus potencialidades y constituye la premisa para elaboración de las estrategias de intervención en función de este fin.

2.2.7. Las regularidades del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Partiendo de que “una regularidad expresa un cierto grado de obligatoriedad en las relaciones del carácter causal, necesaria y estable entre los fenómenos y propiedades del mundo objetivo, lo que implica que un cambio de algún aspecto exige la transformación de otro”, (Álvarez C, 1999) (6), el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo posee las siguientes regularidades:

- ♦ Relación entre el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y la intervención pedagógica. Esta regularidad se basa en la unidad del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y de la intervención pedagógica que

requiere la consideración de este proceso como un proceso integral de diagnóstico–intervención, donde se descubren las potencialidades de los alumnos para elaborar las estrategias de intervención verdaderamente desarrolladoras, garantizando de este modo la integralidad del proceso pedagógico.

- ◆ Relación de continuidad causal entre las etapas del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo. Esta relación distingue las etapas de preparación, ejecución, evaluación, elaboración de las prescripciones, introducción en la práctica. Entre ellos existe una relación de continuidad causal, donde cada una de las etapas prepara las condiciones para la próxima etapa.
- ◆ Relación entre el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y el pronóstico. El pronóstico del desarrollo del alumno está en estrecha relación con el diagnóstico de las potencialidades del desarrollo, reflejando la unidad de ambos. En las áreas del desarrollo, donde el alumno manifiesta mayores potencialidades, el pronóstico será más favorable.
- ◆ Relación entre los indicadores principales de la zona de desarrollo próximo (niveles de ayuda asimilados por los alumnos y tipos de transferencia manifestados) y la amplitud de la zona. Mientras menos ayuda necesitó el alumno en el proceso de apropiación del modo de solución de las tareas diagnósticas y más alto nivel de la transferencia manifestó, más amplia será su zona de desarrollo próximo en el área que se estudia.

2.2.8. Las cualidades del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Partiendo de la definición de la cualidad como “característica natural o adquirida que distingue a las personas o las cosas”, (Álvarez C., 1999) (83), el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo posee las siguientes cualidades:

- ◆ Por su naturaleza es un proceso de diagnóstico psicopedagógico, por lo tanto, sus conceptos, principios, regularidades responden a las áreas del conocimiento a que pertenecen.
- ◆ Su estructura constituye las etapas por las cuales atraviesa el proceso.
- ◆ Su nivel de acercamiento a la vida: responde a una de las exigencias actuales del proceso de diagnóstico escolar en nuestro país (búsqueda de las potencialidades del

desarrollo de los alumnos) a partir de las cuales se prepara al alumno en el proceso de enseñanza- aprendizaje en la escuela para su desempeño futuro en la sociedad.

- ♦ Es un proceso personológico: posibilita evaluar las potencialidades de los alumnos teniendo en cuenta sus particularidades.

2.2.9. Las características del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Además de sus cualidades, el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo posee las siguientes características que reflejan las peculiaridades de este proceso:

1. El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve es visto como un objeto dentro del proceso de diagnóstico escolar, por lo que constituye una parte de él y debe complementarse con otros estudios sobre el alumno y su entorno.
2. Él atraviesa por las mismas etapas del proceso de diagnóstico escolar, entre las cuales existe una relación de **continuidad causal**, donde cada una de las etapas crea las condiciones para el desarrollo de las próximas etapas.
3. La peculiaridad principal de este proceso en relación con los alumnos con retraso mental leve consiste en la **modificación del esquema tradicional y vigente del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en la fase de ejecución, relacionada con la introducción de la fase de “doble instrucción”** para realizar el estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve en las condiciones del experimento instructivo de diagnóstico.

2.2.10. La fase de “doble instrucción” como especificidad del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

¿Por qué se introduce esta fase y en qué consiste la misma?

Esta fase se introduce precisamente para los alumnos con retraso mental leve, porque ellos necesitan más ayuda para poder apropiarse del modo de solución de la tarea que se presenta ante ellos, debido a las particularidades de su desarrollo y a las particularidades de la actividad nerviosa superior. (Ver capítulo 1, epígrafe 1.3.2).

La introducción de esta fase dentro del experimento instructivo de diagnóstico parte además, del análisis de los resultados de los estudios empíricos realizados tanto en el campo internacional, como en Cuba (Ivanova A. (1970); Álvarez C.(1998); Akudovich S.(1997) y otros), en los cuales se pusieron de manifiesto un bajo nivel de receptividad para la ayuda de los alumnos con retraso mental leve, bajas posibilidades para la realización de la transferencia, manifestaciones de la inercia y otros. (53), (60), (41). Por lo que la fase de “doble instrucción” ofrece a estos alumnos una posibilidad adicional de apropiarse del modo de solución de la tarea y con esto manifestar sus potencialidades del desarrollo en las áreas donde se realiza el estudio.

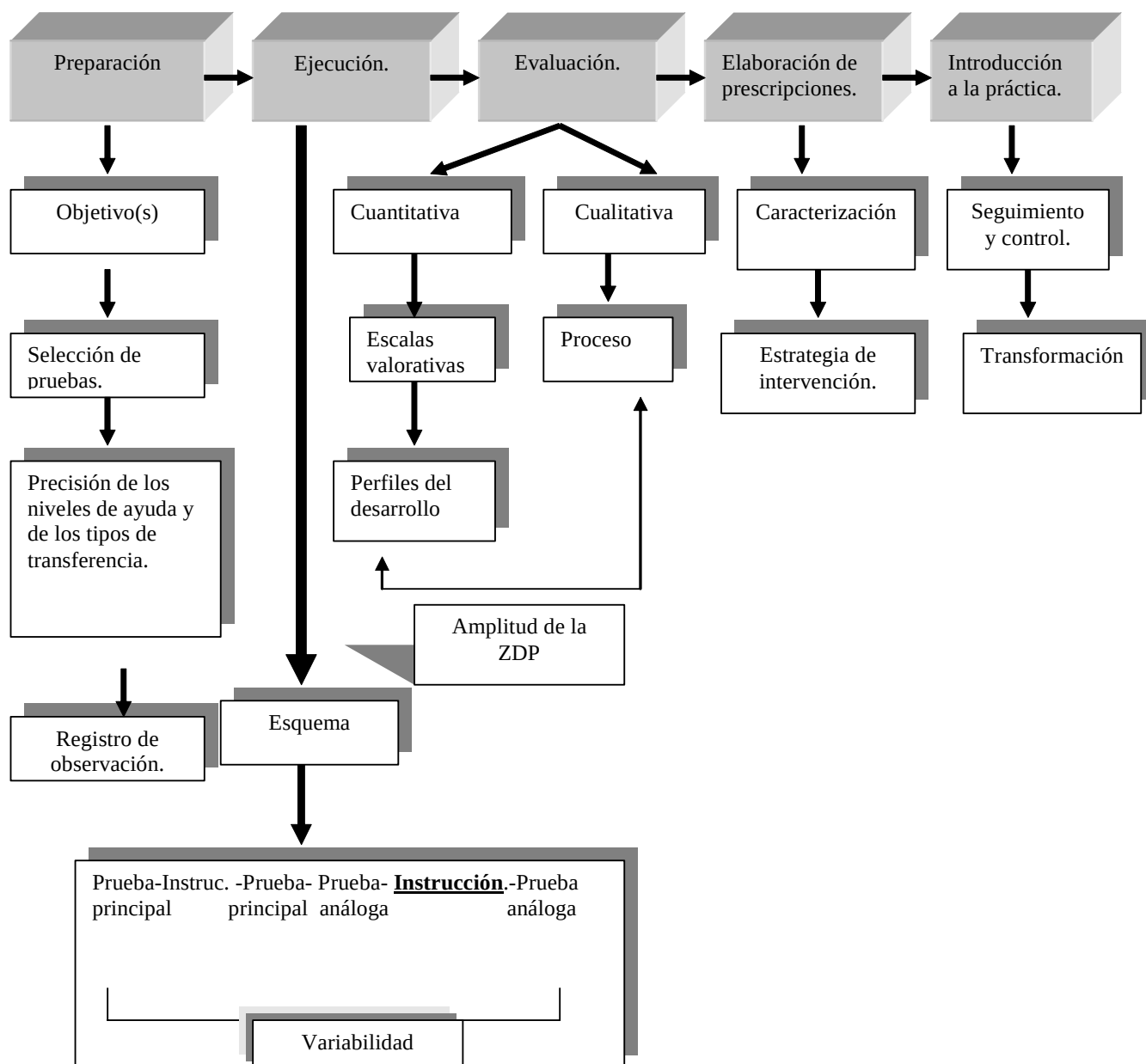
Esta fase de “doble instrucción” toma su punto de partida en la comprensión de la instrucción en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo como el proceso, donde el maestro ofrece las ayudas para los alumnos a través de los niveles para que se apropien del modo de solución de la tarea. Por lo que **la fase de “doble instrucción”** consiste en la introducción de los mismos niveles de ayuda, pero en la solución de la tarea análoga, después de que el alumno con retraso mental leve no ha podido realizar la transferencia o la realizó a un nivel muy bajo. De esta forma se garantiza el estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve durante la realización del experimento instructivo de diagnóstico.

2.2.11. Las etapas del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

Teniendo en cuenta que el diagnóstico escolar como proceso posee una serie de etapas, dirigidas hacia un fin, consideramos que el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo como parte de este proceso debe atravesar por las mismas etapas.

El análisis de las etapas del proceso de diagnóstico escolar, propuesto por varios autores (Álvarez C., 1998; González A., 2002 y otros) (84), (85), se resume a la consideración de las cinco etapas principales: preparación, ejecución, evaluación, elaboración de las prescripciones e introducción a la práctica, los cuales hemos precisado a través de la generalización de las etapas propuestas por las mencionadas autoras.

A continuación las presentaremos a través del esquema, donde cada una de las etapas propuestas en su nombre refleja la acción generalizadora que constituye la función principal de la misma.



Esquema 3. Las etapas del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

La etapa de preparación.

El desarrollo exitoso del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve visto como una actividad se garantiza con el conocimiento y desarrollo de las etapas de este proceso, sobre todo con la correcta preparación. Se trata de una actividad dirigida hacia la búsqueda de las potencialidades

del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve y que refleja la dirección del proceso de diagnóstico.

Para derivar los objetivos, contenidos y métodos de las pruebas diagnósticas seleccionadas, en primer lugar es necesario partir de la consideración de las particularidades del desarrollo y de las características individuales de los alumnos con retraso mental leve, los cuales precisarán la connotación individual y diferenciada de este proceso.

En esta etapa se define(n) el objetivo(os) que persigue este proceso en función de la búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve, se seleccionan las pruebas diagnósticas que responden a este objetivo. Aquí se pone de manifiesto la relación entre el objetivo- prueba (contenido), ya que cada prueba diagnóstica se selecciona según los objetivos que se proponen. La relación entre ambos componentes se pone de manifiesto cuando los elementos del contenido (prueba diagnóstica) constituyen el resultado de su adecuación a los objetivos. El objetivo y contenido (prueba diagnóstica) influyen, a su vez, en la elaboración de los niveles de ayuda y precisión de los tipos de transferencia que responden al contenido(os) de las pruebas seleccionadas y están en función de alcanzar los objetivos propuestos. Ellos en su esencia reflejan el método que se sigue para el estudio de la zona de desarrollo próximo (el experimento instructivo de diagnóstico). Aquí se pone de manifiesto la relación entre el objetivo- contenido- método, siendo la relación entre el objetivo-método la contradicción fundamental del proceso de diagnóstico y su fuente del desarrollo.

También se prepara el registro de evaluación y control para recoger la información de todo el proceso de realización de las tareas. A pesar de que la evaluación se realiza después, en esta etapa el maestro debe prever qué tipo de evaluación utilizará y preparar el registro para estos fines.

Esta etapa es una de las más difíciles y esenciales para todo el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, pues es la fase de la definición y reflexión.

La etapa de ejecución.

En esta etapa se pone en práctica el aparato instrumental seleccionado con vista a asegurar el diagnóstico de las potencialidades del desarrollo (ZDP) de los alumnos con

retraso mental leve. En su esencia la misma refleja el esquema de ejecución del experimento instructivo de diagnóstico.

La peculiaridad de este esquema es **la introducción de la fase de “doble instrucción” en el esquema tradicional, o sea, la modificación del esquema tradicional en función de búsqueda de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve.**

En esta etapa de ejecución se realiza la interacción entre los componentes personales principales del proceso de diagnóstico (maestro- alumno), el resultado de la cual es la apropiación del modo de la solución de la tarea por parte del alumno a través de la instrucción y “doble instrucción” que brinda el maestro.

Aquí se realiza una modelación del proceso de enseñanza- aprendizaje, siendo el maestro el principal promotor y mediador de este proceso; en la misma se pone de manifiesto la contradicción entre las exigencias que se presentan ante el alumno y las capacidades reales de él para poder solucionar la tarea, que requiere la introducción de las etapas de ayuda (instrucción y “doble instrucción”) para solucionar la tarea.

La etapa de evaluación.

En esta etapa se realiza el procesamiento de la información obtenida teniendo en cuenta la unidad de sus dos enfoques: cualitativo y cuantitativo, donde el enfoque cualitativo es el principal, siendo el enfoque cuantitativo el complementario. La contradicción fundamental que se da en esta etapa es precisamente entre estos dos enfoques que representan la unidad y lucha de los contrarios.

En una relación dialéctica estos dos enfoques se complementan mutuamente posibilitando obtener los criterios sobre la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve. La unidad dialéctica entre estos dos enfoques garantiza la integralidad del estudio de la zona de desarrollo próximo de estos alumnos.

La evaluación cuantitativa de la información requiere la elaboración de las escalas valorativas que constituyen la base para la elaboración de los perfiles del desarrollo real y próximo (ver sus ejemplos en el capítulo 3) y la evaluación cualitativa se centra en todo el proceso de solución de la tarea y no solo en su resultado final, donde es preciso valorar

qué nivel de la ayuda necesitó el alumno para poder solucionar la tarea; cómo se apropió de ella; si la pudo aprovechar para la solución de la tarea; si ha podido transferir lo aprendido en la solución de la tarea semejante; cómo reaccionó ante la nueva fase de instrucción, y al final, si se observó el cambio en la solución de la tarea después de la fase de “doble instrucción”.

La amplitud de la zona de desarrollo próximo se manifiesta basándose en los indicadores cualitativos y cuantitativos relacionados con la asimilación de los niveles de ayuda y las posibilidades de su transferencia que permite realizar un pronóstico de su desarrollo futuro.

La etapa de elaboración de las prescripciones.

Esta etapa constituye el reflejo de los resultados alcanzados en la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención. Es necesario tener en cuenta que las potencialidades del desarrollo, que fueron el objeto de estudio, constituyen solo un aspecto dentro de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención, pero por la importancia de las mismas como indicadores de la futura acción del maestro en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ellas deben ser caracterizadas y reflejadas en estos documentos. Las estrategias de intervención deben tener en cuenta las potencialidades del desarrollo, y las acciones que se proponen seguir en las estrategias deben estar en correspondencia con las mismas.

En la etapa de introducción a la práctica se realiza la intervención según las estrategias elaboradas que permiten la transformación y el desarrollo de los alumnos, la elevación a un nivel superior del estado inicial que presentó el alumno. Aquí se realiza trabajo directo en la zona de desarrollo próximo del alumno con retraso mental leve que lleva necesariamente el seguimiento y control por parte del maestro de las transformaciones que han ocurrido en el desarrollo de los alumnos para adecuar cada vez las estrategias de intervención en función del desarrollo de las potencialidades de los alumnos.

Conclusiones del capítulo 2.

El análisis realizado de la situación actual del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en nuestra provincia nos permite constatar que:

- ♦ En la preparación de los maestros en pregrado y en la superación postgraduada no se ha dado un adecuado tratamiento teórico- metodológico relacionado con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con necesidades educativas especiales, por lo que los maestros presentan dificultades para concebir este proceso en el contexto del diagnóstico escolar.
- ♦ Los profesores del ISP, directores de las escuelas especiales, metodólogos, especialistas del CDO y los miembros de las Comisiones de Apoyo al Diagnóstico destacan la falta de preparación teórico-metodológica de los maestros en esta dirección y la falta de sistematicidad en la organización y control de este proceso.
- ♦ Para erradicar estas dificultades se realizó la fundamentación del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar sobre la base de los fundamentos generales y específicos de este proceso.
- ♦ La fundamentación parte de la comprensión de la zona de desarrollo próximo como un espacio de interacción y colaboración y se realiza sobre la base de los principios, regularidades, cualidades, características y etapas de este proceso, siempre teniendo presentes las particularidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve.
- ♦ Esta fundamentación refleja la concepción teórica general de este proceso y sirve de base para la elaboración de una alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DE UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA EL PROCESO DE DIAGNÓSTICO DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO DE LOS ALUMNOS CON RETRASO MENTAL LEVE Y SU VALORACIÓN.

Este capítulo tiene como objetivo diseñar una alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve y ofrecer los resultados de su valoración por el criterio de expertos, así como analizar los

resultados de su primera constatación práctica (estudio exploratorio) y los primeros resultados de su introducción a la práctica pedagógica de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental en la provincia Pinar del Río.

3.1. Alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

Sobre la base de los fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve se diseñó una alternativa metodológica que orienta al maestro en la organización, ejecución y evaluación de este proceso en el contexto del diagnóstico escolar.

¿Por qué alternativa? Si bien no existen antecedentes con iguales propósitos en nuestro contexto, no consideramos esta propuesta como única y acabada, por el contrario, tiene el carácter de alternativa, porque es susceptible de enriquecimiento y adecuaciones.

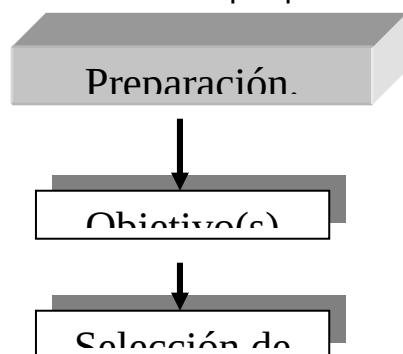
¿Por qué metodológica? Porque está concebida como un proceso que se desarrolla por etapas de manera sistematizada y coherente, siempre dirigiendo al maestro hacia qué considerar y cómo proceder en la realización de la actividad.

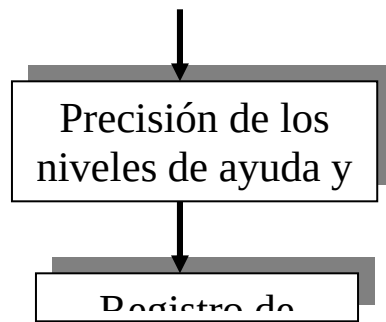
Objetivo de la alternativa metodológica.

Proporcionar a los maestros los recursos metodológicos para el desarrollo del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.

La etapa de preparación.

Los aspectos esenciales de esta etapa quedan representados en el siguiente esquema:





Esquema 4.La etapa de preparación.

La etapa de preparación, como su nombre lo indica, constituye la primera fase en el desarrollo de todo el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve. Es una de las etapas más difíciles y esenciales, ya que constituye la base para el desarrollo de las demás etapas.

En ella el maestro debe definir el objetivo(os) que persigue en el proceso, en relación con los contenidos de los programas que van a trabajar en el grado y las funciones psíquicas (procesos psíquicos) o áreas del desarrollo que serán el objeto de estudio.

¿Cómo debe proceder el maestro? Él debe:

- ◆ Realizar el análisis de los programas escolares del grado en que se encuentra el alumno. En este análisis debe dirigir sus esfuerzos hacia :
- ◆ El análisis de los objetivos y contenidos de los programas que se trabajan en diferentes asignaturas.
- ◆ La precisión de los contenidos y de las funciones psíquicas (procesos psíquicos) o áreas del desarrollo que serán el objeto de estudio.

Siempre debe recordar que el punto de partida será lo que el alumno puede realizar solo para llegar al estudio de lo que él puede hacer con la ayuda de los demás.

Una vez determinados los objetivos, se prosigue a la selección de las pruebas de diagnóstico que responden a los objetivos seleccionados. En esta selección hay que tener en cuenta los siguientes requisitos:

- ♦ Las pruebas deben estar contextualizadas, o sea, corresponder con los objetivos y contenidos de los programas que recibirá el alumno en el grado escolar correspondiente y con las experiencias del alumno en el centro educativo es decir, en el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como otros aspectos importantes como la historia escolar del alumno, su realidad socio- cultural entre otros aspectos.
- ♦ Las pruebas tienen que presentar cierta dificultad para su realización para poder introducir los niveles de ayuda y comprobar hasta dónde llega el alumno en la solución de las tareas presentadas después de recibir la ayuda por parte del maestro.
- ♦ Las mismas deben ser seleccionadas teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo del alumno en la etapa que se realiza el estudio.
- ♦ No debe olvidarse que el diagnóstico es un proceso dinámico y que debe proporcionar los elementos de cambio inmediato, por pequeños que sean, en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por lo tanto, se opta siempre que sea posible, por los procedimientos sencillos antes que por extremadamente complejos, pero siempre con cierta dificultad para los alumnos.
- ♦ Es necesario asegurar el conocimiento profundo de la prueba por parte del maestro. De esta manera se garantiza una aplicación correcta sin vacilaciones que confunden al alumno y una interpretación adecuada de los resultados.
- ♦ Debe recordarse, que el recurso de las pruebas diagnósticas se contempla como una fuente más de información y nunca debe considerarse como suficiente para decidir la estrategia de intervención pedagógica completa.

En la selección de las pruebas diagnósticas el maestro debe considerar que cada prueba debe poseer su variante análoga, por lo que cuando se selecciona la misma, se debe proceder a la elaboración de su variante análoga por el modo de solución. En relación con esto el maestro debe tener en cuenta los siguientes requisitos metodológicos:

- ♦ Las pruebas análogas deben perseguir los mismos objetivos que las pruebas principales.
- ♦ Deben presentar el mismo nivel de dificultad para el alumno.

- ♦ Deben diferenciarse por el contenido.

Una vez seleccionadas las pruebas diagnósticas, se procede a la precisión de los niveles de ayuda y de los tipos de transferencia, considerando los mismos como indicadores para el estudio de la zona de desarrollo próximo.

Antes de estructurar los niveles de ayuda el maestro debe conocer que:

- ♦ La ayuda debe estar ajustada a las características de los alumnos con retraso mental leve y a la situación que se presenta en forma de prueba diagnóstica.
- ♦ Debe movilizar y activar los conocimientos en los alumnos.
- ♦ Debe provocar la actuación del alumno en la dirección que señala el maestro.

Considerando que el proceso de diagnóstico es un proceso de modelación de la enseñanza- aprendizaje en las condiciones específicas, una de las sugerencias que ofrecemos al maestro está relacionada con la necesidad de estructuración de la ayuda en niveles (desde los más generales hasta los más específicos). Esta estructuración posee varias ventajas:

- ♦ Facilita al maestro la aplicación de las pruebas siguiendo un orden determinado.
- ♦ Posibilita obtener los datos sobre el nivel de ayuda que necesita el alumno para solucionar la prueba.
- ♦ Facilita el procesamiento cualitativo y cuantitativo de la información obtenida.
- ♦ Ofrece los elementos importantes que sirven como punto de partida para la elaboración de las caracterizaciones de los alumnos y estrategias de intervención pedagógica.

Como se trata de los alumnos con retraso mental leve, sugerimos que mientras más desglosados sean los niveles de ayuda, más información valiosa se puede obtener sobre posibilidades potenciales de estos alumnos.

El propio maestro debe determinar en cuántos niveles se estructura la ayuda (no existe una receta para estos fines). Pero sugerimos siempre que sea posible, introducir el nivel relacionado con las acciones prácticas con los objetos.

A continuación ofrecemos nuestras sugerencias de cómo el maestro puede estructurar la ayuda en los niveles, los cuales no constituyen la alternativa única, sino más bien la guía para la acción, que puede ser enriquecida por el propio maestro. En nuestra propuesta estructuramos la ayuda en cinco niveles, considerando que los alumnos con retraso mental leve por poseer las características específicas de su desarrollo (ver capítulo 1, epígrafe 1.3.2.) necesitan más ayuda para poder solucionar la tarea.

En esta dirección sugerimos que:

- ♦ **El primer nivel de ayuda debe estar relacionado con la reorientación de la actividad y comprobación de la comprensión de la tarea por parte del alumno.**

Las orientaciones elaboradas por el maestro para que el alumno ejecute la tarea, que se expresan a través de las consignas dadas para el alumno en esta etapa de reorientación adquieren una connotación especial. Se trata de volver a orientar al alumno (reorientarlo) y comprobar la comprensión de la tarea por parte de él, para evitar que la solución incorrecta se dé debido a la incomprensión de lo que él debe realizar. La eficacia de la ejecución de la tarea depende de cómo el alumno recibe la base orientadora. En el caso del primer nivel de ayuda, la base orientadora estará representada en forma verbal sobre la base de las consignas o instrucciones que se le ofrecen al alumno. El maestro debe asegurarse de la claridad de las instrucciones que serán presentadas y prever cómo él comprobará la comprensión por parte del alumno de lo que él debe hacer. Esto se puede hacer sobre la base de las preguntas como: “¿Comprendiste lo que debes hacer?, ¿dime qué es lo que debes hacer?” entre otras previstas por el maestro.

- ♦ **El segundo nivel de ayuda (estimulación verbal) también puede estar presentado en forma verbal.**

En este nivel el maestro puede:

- Elaborar las preguntas de apoyo.
- Elaborar las preguntas sugestivas que dirigen al alumno hacia la solución correcta de la tarea.
- Aprobar las acciones correctas del alumno.
- Insinuar los errores que está cometiendo.

- ♦ **El tercer nivel de ayuda se relaciona con la introducción de las acciones prácticas con los objetos**, considerando la importancia de la forma material o materializada para el alumno con retraso mental leve en la formación de la acción intelectual.

Dentro de las acciones prácticas que puede introducir el maestro pueden estar en dependencia de las pruebas diagnósticas: las acciones de manipulación, las acciones de modelación, realización de dibujos, reproducción de los contornos de los objetos con ayuda de lápiz y otros. En el caso de las tareas verbales este nivel de ayuda puede estar ajustado a los contenidos de la tarea.

- ♦ **El cuarto nivel de ayuda estará representado en forma de demostración directa de cómo cumplir la tarea.**

En este caso el maestro debe preparar la demostración de la tarea para que el alumno se apropie de la acción(es) que debe realizar para poder cumplirla. La demostración del modo de solución de la tarea no puede confundirse con la simple resolución de la tarea en lugar del alumno, sino ponerlo en condiciones de apropiarse de la esencia de la tarea a través de la propia demostración del maestro. (Álvarez C., 1998).(60).

- ♦ **El quinto nivel de ayuda estará relacionado con la enseñanza más prolongada de la forma de cumplir la tarea.**

En su esencia es un ejemplo de modelación del proceso de enseñanza- aprendizaje a través del cual el alumno debe apropiarse del modo de solución de la tarea. Se sugiere realizar la estructuración de esta etapa con el apoyo en la misma tarea o de tarea similar que facilita el aprendizaje del modo de actuación.

Para precisar **los tipos de transferencia** el maestro puede orientarse por diferentes variantes, ya que este proceso es flexible, depende del contenido de la tarea diagnóstica.

Entre las variantes metodológicas de los tipos de transferencia pueden estar:

- ♦ **Transferencia total y parcial.**

Transferencia total- si el alumno transfiere lo aprendido a la situación nueva, semejante, lo que demuestra su apropiación del modo de solución de la tarea. En la aplicación de la tarea análoga significa la resolución completa de la tarea en su nuevo variante.

Transferencia parcial. Si el alumno transfiere parcialmente lo aprendido, no resuelve la tarea nueva por completo, pero demuestra que se apropió parcialmente del modo de su solución.

♦ **El nivel alto y bajo de transferencia**

Nivel alto de transferencia- si el alumno transfiere totalmente lo aprendido a una nueva situación, demostrando el modo de solución de la tarea.

Nivel bajo de transferencia – si no transfiere lo aprendido a la situación semejante.

Estos tipos de transferencia el maestro los puede utilizar en las tareas no verbales. En las tareas verbales son más apropiados los tipos de transferencia propuestos por A. Ivanova:

- **Transferencia completa en forma verbal.**
- **Transferencia parcial en forma verbal.**
- **Transferencia completa en acciones.**
- **Transferencia parcial en acciones.**

Transferencia completa en forma verbal –si el alumno transfiere lo aprendido a una situación semejante y explica por qué lo hizo así.

Transferencia parcial en forma verbal-si transfiere lo aprendido a una situación semejante, pero no siempre explica por qué lo hizo así.

Transferencia completa en acciones-si transfiere la tarea en acciones, pero no explica por qué lo hizo así.

Transferencia parcial en acciones –si transfiere parcialmente la tarea en acciones, pero no dice por qué lo hizo así.

Cualquiera de estas variantes puede estar ajustada a los contenidos de la tarea. Esta propuesta de las variantes de transferencia no es la única y acabada, sino puede ser

modificada y enriquecida por el propio maestro. Después de precisar los niveles de ayuda y los tipos de transferencia el maestro debe preparar el registro de observación y control de las tareas que realiza el alumno.

El mismo constituye un protocolo donde se anotan las respuestas del alumno correspondientes a diferentes momentos del proceso de solución de la tarea. Por eso, el maestro debe precisar en el registro los aspectos que serán el objeto de análisis y evaluación posterior: aspectos relacionados con los indicadores de la zona de desarrollo próximo, momentos del desarrollo del proceso de diagnóstico en diferentes fases de la etapa de ejecución, dejando espacio para las anotaciones de las respuestas de los alumnos. A continuación ofrecemos un esquema general del registro en el cual puede apoyarse el maestro, que también puede ser modificado y enriquecido.

Protocolo del registro de actuación de los alumnos durante la aplicación de las pruebas diagnósticas.

Nombre y apellidos -----

Edad ---

Grado ---

Prueba -----

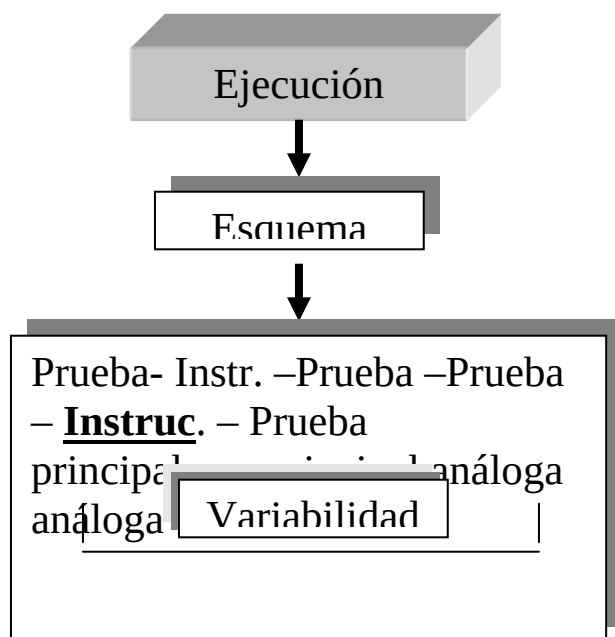
Alumno	Prueba principal	Niveles de ayuda	Prueba principal	Prueba análoga	Niveles de ayuda	Prueba análoga	Observación
1							
2							
3							

Para cada una de las pruebas que el maestro selecciona o elabora para la aplicación se retoma este protocolo. EL mismo puede estar modificado por el propio maestro si lo considera necesario. Al culminar la etapa de preparación comienza la próxima etapa, relacionada con la ejecución del experimento instructivo de diagnóstico.

La etapa de ejecución.

Los aspectos esenciales de esta etapa, donde se pone de manifiesto la aplicación de las fases sucesivas del experimento instructivo de diagnóstico con las modificaciones que

hemos introducido en él para el estudio de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, quedan representados en el siguiente esquema:



Esquema 5. La etapa de ejecución.

Para el desarrollo de esta etapa el maestro debe conocer que:

- ♦ La primera fase estará relacionada con la ejecución independiente de la tarea por parte del alumno para poder constatar el nivel de desarrollo actual del proceso psíquico que se estudia a través de la prueba diagnóstica. En esta fase el maestro no debe intervenir, solo observar y anotar en el registro las respuestas del alumno.
- ♦ La próxima fase (instrucción) estará relacionada con el suministro de la ayuda a través de los niveles que brinda el maestro para que el alumno se apropie del modo de solución de la tarea.
- ♦ Esta apropiación se manifiesta en la tercera fase, cuando se le propone al alumno la misma tarea a resolver después de recibir la ayuda por parte del maestro. En esta fase la función del maestro es observar y registrar las respuestas de los alumnos.
- ♦ El desarrollo de la fase de aplicación de la prueba análoga, donde se valoran las posibilidades de la transferencia de lo aprendido a situaciones semejantes manifiesta el

grado de apropiación del modo de solución de la tarea que logra el alumno después de las instrucciones del maestro.

- ◆ La introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico ofrece una posibilidad más para que el alumno con retraso mental leve se apropie del modo de solución de la tarea y mejore la realización. En esta fase se aplican los mismos niveles de ayuda que en la primera fase de instrucción.
- ◆ En la fase final del desarrollo del experimento instructivo de diagnóstico se presenta la tarea análoga dando al alumno una posibilidad más de demostrar su apropiación del modo de solución de la tarea.

Este esquema de aplicación del experimento instructivo de diagnóstico posibilita al maestro la valoración de la variabilidad o cambio en el modo de solución de la tarea en varias ocasiones, lo que permite la valoración de todo el proceso de la actividad y evita las conclusiones anticipadas sobre las posibilidades de aprovechar la ayuda por parte del alumno con retraso mental leve y transferirla a situaciones semejantes.

En esta etapa se pone de manifiesto la interacción entre el maestro y el alumno en torno a la solución de la tarea(as) que condiciona la dirección y mediación o guía del maestro como persona más experimentada sobre el alumno.

En esta etapa el maestro debe:

- ◆ Crear un clima favorable que transmite la confianza en las posibilidades del alumno para realizar la tarea, establecer una relación emocional positiva que garantice el éxito de la actividad.
- ◆ Lograr la motivación para la actividad presentada.
- ◆ Garantizar las condiciones adecuadas del local: orden, limpieza, espacio, iluminación etc.
- ◆ Ofrecer las instrucciones necesarias con claridad antes de comenzar la tarea.
- ◆ Evitar las distracciones provenientes del exterior, ya que estas pueden alterar los resultados.
- ◆ Realizar el registro de todo el proceso de solución de la tarea en el protocolo.

Para lograr la interacción con el alumno y la dirección de este tipo de actividad, el maestro debe:

- ♦ Controlar el centro de la atención de la actividad del alumno.
- ♦ Presentar gradualmente la ayuda a través de los niveles.
- ♦ Posibilitar todo el tiempo necesario para que el alumno realice la tarea.
- ♦ Mantener el clima emocional positivo durante toda la realización de la tarea.

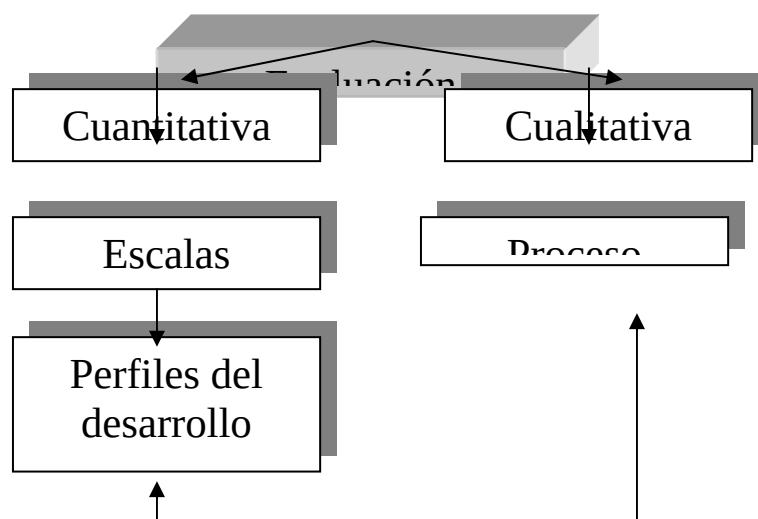
Una vez concluida la etapa de ejecución se procede a la próxima etapa.

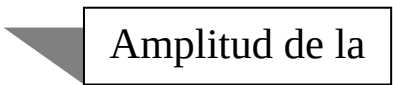
La etapa de evaluación.

En esta etapa se realiza la evaluación de la información obtenida sobre la base del procesamiento e integración de los datos recogidos a través de la unidad de los dos enfoques: **cualitativo y cuantitativo** del diagnóstico, que garantizan la integralidad en el estudio de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar.

Pero a pesar de la unidad dialéctica entre estos enfoques, la evaluación cualitativa debe predominar en la valoración, pues la misma permite realizar la valoración de todo el proceso de realización de la actividad por parte de los alumnos, detectando la evolución o progreso de ellos en la apropiación del modo de solución de la prueba diagnóstica.

Los aspectos esenciales de esta etapa quedan representados en el siguiente esquema:





Amplitud de la

Esquema 5. La etapa de evaluación.

La evaluación **cuantitativa** constituye la base para la elaboración de las escalas valorativas y los perfiles del desarrollo (real y potencial).

Para realizar la evaluación cuantitativa el maestro debe:

- ◆ Elaborar las escalas de evaluación en dependencia del contenido de las tareas diagnósticas. Pueden ser las escalas de 3 o 5 puntos respectivamente.

Para elaborarlas el maestro debe conocer que:

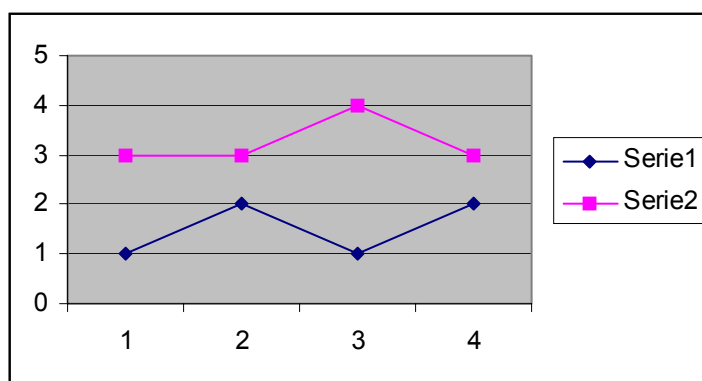
- ◆ Los datos extremos de las escalas deben corresponder a la puntuación máxima y mínima correspondiente y el intervalo intermedio debe corresponder a los niveles de ejecución de la tarea en dependencia de su proceso de realización.
- ◆ La puntuación máxima (3 ó 5 puntos) se otorga si el alumno realiza correctamente la tarea y la mínima, 1 punto, si no la realiza. Por ejemplo, si seleccionamos la tarea “Análisis fónico”, en una escala de 5 puntos la máxima calificación (5 puntos) se otorga, si el alumno reconoce la palabra y la cantidad de los sonidos y los pronuncia y la mínima (1 punto), si no realiza la tarea. El intervalo intermedio de calificación varía en dependencia de los niveles de ejecución de la tarea. En este ejemplo la escala puede ser de 4 puntos, si el alumno reconoce la palabra y puede decir el número de los sonidos, pero no los pronuncia; de 3 puntos, si reconoce la palabra y puede decir o no el número de los sonidos, pronuncia algunos de ellos y de 2 puntos, si reconoce la palabra, pero no puede decir correctamente el número de sonidos, solo puede pronunciar un sonido.
- ◆ La evaluación cuantitativa ayuda a precisar la variabilidad (cambio) en la resolución de la tarea por parte del alumno después de la introducción de los niveles de ayuda (en la tarea principal) y en la tarea análoga (transferencia), también apoya la elaboración de los perfiles del desarrollo (real y próximo).

Para la elaboración de los perfiles el maestro debe conocer que:

- ♦ El perfil del desarrollo real se elabora sobre la base de la evaluación de la actuación independiente del alumno (antes de recibir la ayuda).
- ♦ Los perfiles del desarrollo próximo de los alumnos pueden ser varios:
 1. Perfil que refleja el cambio ocurrido en la realización de la tarea después de recibir la ayuda en la tarea principal.
 2. Perfil que refleja el cambio ocurrido en la actividad independiente después de recibir la ayuda en la tarea análoga.
 3. Perfil que refleja el cambio ocurrido en la actividad independiente de la tarea análoga después de la introducción de la fase de “doble instrucción”.
 4. Perfil que refleja el cambio ocurrido en el proceso completo (desde la actuación independiente en la tarea principal hasta la actuación independiente final en la tarea análoga).

Consideramos que el maestro debe elaborar el perfil del desarrollo real y el perfil del desarrollo próximo del proceso completo.

Por ejemplo, considerando que tomamos como base la escala evaluativa de 5 puntos para la evaluación de los procesos psíquicos (pensamiento y lenguaje) de los alumnos con retraso mental leve de primer grado, que abarcan las pruebas de análisis fónico, ordenamiento de láminas, elaboración del relato y clasificación de figuras geométricas, en un ejemplo hipotético los perfiles se reflejan de la siguiente manera (consideramos que el alumno había realizado estas cuatro tareas):



Leyenda.

La línea horizontal representa las tareas. (1, 2, 3,4.)

La línea vertical representa el puntaje. (1, 2, 3, 4,5.)

Serie 1-----Perfil del desarrollo real.

Serie 2-----Perfil del desarrollo próximo.

La distancia entre estos dos perfiles refleja la zona de desarrollo próximo.

La presentación de los perfiles de este modo posibilita visualizar la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los alumnos en cada una de las tareas realizadas y permite ofrecer los juicios del pronóstico del desarrollo de los procesos psíquicos que fueron sometidos a estudio.

La evaluación cualitativa debe considerarse como eje central de todo el proceso de la evaluación, ya que permite al maestro evaluar no solo el resultado final, sino todo el proceso de la solución de la tarea.

Para la realización de la evaluación cualitativa el maestro debe valorar los siguientes aspectos:

- ◆ Motivación del alumno por la tarea.
- ◆ Nivel de la ayuda que necesitó el alumno, precisando el tipo de la ayuda que se encuentra en este nivel.
- ◆ Cómo retomó la ayuda.
- ◆ Si la pudo aprovechar en la solución de la tarea.
- ◆ Cambios ocurridos en la realización de la tarea después de la ayuda recibida.
- ◆ Posibilidades de la transferencia de lo aprendido a una situación semejante.
- ◆ Nivel de ayuda de la que se apropió para mejorar su nivel de transferencia.
- ◆ El cambio cualitativo final visto desde todo el proceso de la realización de la actividad.

De este modo, el maestro puede establecer su pronóstico acerca de la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los procesos psíquicos o áreas del desarrollo que fueron el objeto de estudio.

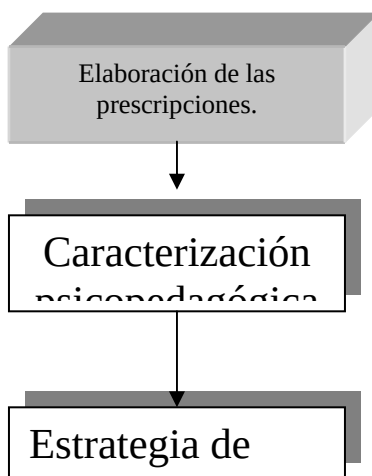
Teniendo en cuenta **la amplitud de la zona de desarrollo próximo**, la misma será estrecha, si el alumno no asimiló la ayuda brindada y no mejoró la solución de la tarea después de recibirla y será amplia, si el alumno demostró ser receptivo para la ayuda, la asimiló y pudo transferir lo aprendido en la situación semejante o mejorar la solución de la tarea. Pero entre estos dos polos de la amplitud hay una serie de matices que el maestro debe tener en cuenta para la evaluación cualitativa de los resultados. En relación con esto él debe prestar la atención a los **niveles de ayuda** que necesitó el alumno y a los **tipos de transferencia** que él manifestó, ya que estos serán diferentes en cada alumno y, por lo tanto, la amplitud de la zona varía en dependencia de estos dos indicadores.

La amplitud de la zona de desarrollo próximo sirve a su vez de indicador para juzgar sobre los futuros pronósticos acerca de la capacidad de aprendizaje del alumno. Pero este no es el único indicador, hay que verlo en un conjunto de factores internos y externos que pueden intervenir, entre los cuales están: las condiciones sociales de vida y educación, el estado físico y psicológico, el entorno familiar y escolar, particularidades individuales de los alumnos, entre otros aspectos.

Una vez concluida la etapa de evaluación se procede a la próxima etapa.

La etapa de elaboración de las prescripciones.

Esta etapa posee dos aspectos esenciales que se reflejan en siguiente esquema:



Esquema 7. La etapa de elaboración de las prescripciones.

En esta etapa se realiza la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención.

La caracterización psicopedagógica constituye una premisa para la implementación de la estrategia de intervención pedagógica.

En relación con esto hay que recordar al maestro que:

- ♦ La caracterización constituye una valoración integral del alumno y su medio (escolar, familiar, comunitario), por lo que el aspecto relacionado con las potencialidades del desarrollo (ZDP) es un elemento dentro de la caracterización psicopedagógica.
- ♦ La caracterización de las potencialidades del desarrollo no debe poseer el carácter meramente descriptivo, sino explicativo, donde el maestro debe tratar de establecer las relaciones que se producen entre varios factores y condiciones para obtener las explicaciones pertinentes. Esto explica la necesidad de complementar el estudio de la zona de desarrollo próximo a través del experimento instructivo de diagnóstico con otros estudios sobre el alumno y su entorno.
- ♦ La caracterización se elabora después de que el maestro realiza el diagnóstico del alumno y su entorno, por lo que la inclusión de las potencialidades del desarrollo en la caracterización se realiza dentro del tiempo que dispone el maestro para estos fines.
- ♦ La estrategia de intervención que se elabora sobre la base de la caracterización psicopedagógica “está conformada por un sistema de acciones dirigidas hacia un objetivo (potenciar, modificar, cambiar, reorganizar el desarrollo).” (Gaile A.,2002). (86).

Queremos recordar al maestro que en el proceso del diagnóstico de la zona de desarrollo próximo las estrategias de intervención deben poseer el carácter individual y diferenciado, responder a las potencialidades y necesidades de los alumnos con retraso mental leve, deben tener el carácter flexible, posibilitando ser modificadas constantemente en la medida de los avances que han tenido los alumnos en su proceso del desarrollo.

¿Qué debe hacer el maestro para que las estrategias de intervención respondan a las potencialidades de los alumnos?

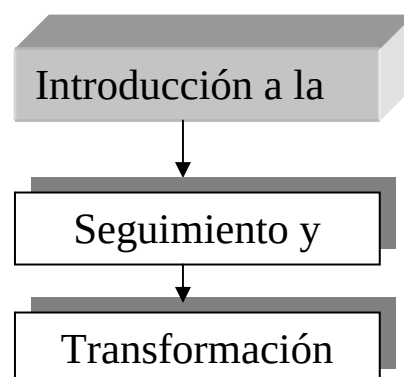
Él debe:

- ♦ Partir de la consideración de los recursos humanos y materiales con los cuales cuenta para dar la respuesta pedagógica al desarrollo de las potencialidades de los alumnos (conocimientos y habilidades personales, materiales y otros).
- ♦ Determinar las ayudas que necesita el alumno para el desarrollo exitoso de los procesos psíquicos que están en la zona de desarrollo próximo.
- ♦ Realizar las adaptaciones curriculares (significativas o no significativas) en función del desarrollo de las potencialidades de los alumnos si es necesario.

Una vez elaboradas las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención se realiza la introducción de ellas a la práctica, la cual constituye la próxima etapa y final del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

La etapa de introducción a la práctica.

En esta etapa hay dos elementos esenciales que se reflejan en el siguiente esquema:



Esquema 8. La etapa de introducción a la práctica.

La introducción a la práctica de la estrategia de intervención elaborada para cada alumno requiere el seguimiento y control por parte del maestro.

En esta dirección el maestro debe conocer que el seguimiento y control debe evaluar de forma continua:

- ♦ La eficiencia de la estrategia de intervención elaborada.
- ♦ La transformación del desarrollo del alumno bajo su influencia.
- ♦ Cada vez que se anota el cambio o transformación en el desarrollo del alumno es necesario realizar la actualización sistemática de la caracterización y estrategia de intervención.

El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo visto como un aspecto central dentro del proceso de diagnóstico escolar, permitirá al maestro encaminar sus esfuerzos en esta dirección y lograr el estudio de las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve sin perder de vista el carácter integral del proceso de diagnóstico escolar.

3.2. Resultados de la valoración de la alternativa metodológica por el criterio de expertos.

El proceso de evaluación de la alternativa metodológica se sometió al método de evaluación utilizando el criterio de expertos.

En el primer momento los criterios de selección de los posibles expertos fueron los siguientes:

- ♦ Ser graduado de la especialidad o de especialidades afines.
- ♦ Poseer más de 10 años de experiencia profesional.
- ♦ Evaluación positiva profesional.
- ♦ Tener una trayectoria destacada en las investigaciones.
- ♦ Disposición de participar en el trabajo.

En su segundo momento se determinó la selección de los expertos por:

- ♦ Su competencia, obtenida a través del coeficiente de competencia

$$K = \frac{K_c + K_a}{2}$$

La metodología utilizada fue de comparación por pares.

Asumimos como procedimiento de selección de los expertos la autovaloración de ellos por considerar que en la autovaloración el experto mismo valora sus competencias y las fuentes que le permiten argumentar sus criterios en el tema en cuestión.

Para determinar el **coeficiente de competencia (K)** de los sujetos seleccionados como expertos potenciales se siguió el siguiente procedimiento:

El coeficiente de conocimiento (Kc) del experto sobre el tema que se analiza fue determinado a partir de su propia valoración, a partir de solicitarle que valore su competencia sobre el tema en una escala de 0 a 10 (escala en que el 0 representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y el 10 expresa que posee una valoración completa sobre el mismo). De acuerdo a su autovaloración el experto ubica su competencia en algún punto de la escala y el resultado se multiplica por 0.1 para llevarlo a la escala de 0 a 1, y **el coeficiente de argumentación (Ka)** se estima a partir del análisis del propio experto, el grado de fundamentación de sus criterios. Para determinar este coeficiente se le pide al experto que ubique el grado de la influencia (alto, medio, bajo) que tiene según su criterio cada una de las fuentes.

La suma de los puntos obtenidos, a partir de las selecciones realizadas por los expertos, es el valor del coeficiente **Ka**. Estos datos determinan el **coeficiente K** como promedio de los anteriores, utilizando la fórmula que señalamos anteriormente. Los valores de K considerados para determinar la inclusión de los sujetos como expertos fueron 0.75, 0.8, 0.85, 0.9, 0.95 y 1.

Para la aplicación de este método se utilizó el cuestionario que aparece en el anexo 10.

En el anexo 11 se cuantifica la autovaloración en el grupo de expertos. Como se observa en el anexo, los 24 expertos poseen la competencia alta, ya que sus valores se ubican en la categoría $0.8 \leq K \leq 1$ y 6 de ellos poseen la competencia media, pues sus valores se ubican en la categoría $0.5 \leq K < 0.8$.

El grupo seleccionado de expertos fue conformado por los especialistas del ICCP (6,6%), por los metodólogos municipales y provinciales (20%), por los directores de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental (10%), por los maestros y jefes de ciclo de las escuelas especiales (16,7%), por los especialistas de los CDO (16,7%), por los profesores de ISP (30%). En el anexo 12 se pueden observar los datos generales (años de experiencia y las categorías científicas y académicas) del grupo de expertos seleccionados.

El análisis de la información obtenida por los expertos respecto a los aspectos que hemos propuesto para su valoración revela los resultados que aparecen en el anexo 13.

La consulta a los expertos permitió arribar a consenso respecto al nivel de importancia de los aspectos evaluados. La totalidad de los expertos reconocen la relevancia de las posiciones teóricas asumidas, señalándolo el 97% de ellos como muy adecuado y bastante adecuado y el 3% como adecuado; reconocen la relevancia de las etapas asumidas para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo, señalándolo 90% de ellos como adecuado y bastante adecuado y el 10% como adecuado. En relación con la relevancia de las modificaciones introducidas en el esquema tradicional, el 90% de ellos consideran que es muy adecuado y bastante adecuado y el 10% consideran que es adecuado. Con respecto a la utilidad práctica de la alternativa metodológica, el 97% de los expertos consideran que es muy adecuada y bastante adecuada y el 3% consideran que es adecuada; lo mismo se puede decir con relación a las implicaciones metodológicas de la misma para la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención.

Los expertos expresan que la alternativa metodológica elaborada contribuirá a la preparación de los maestros para la organización y dirección del proceso de diagnóstico escolar en general y de la zona de desarrollo próximo en particular y de este modo permitirá solucionar los problemas que todavía no están solucionados.

Los valores identificados aportan un alto nivel de significación de la concordancia de los expertos, lo que indica la validez de la alternativa metodológica propuesta para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve

en el contexto del diagnóstico escolar. (Ver en el anexo 13 la tabla de la imagen de cada uno de los valores por inversa de la curva normal).

En cuanto a las sugerencias y recomendaciones que proponen están:

- ◆ Hacer más sencillo el registro de observación para que sea más operativo para el maestro.
- ◆ Hacer más explícita la valoración cualitativa de los resultados de las pruebas aplicadas en función de los aspectos que el maestro debe tener en cuenta.

Estas sugerencias fueron tomadas e incluidas en la elaboración de la variante final de la propuesta.

La totalidad de los expertos recomendaron poner en práctica la alternativa metodológica en las escuelas especiales de la provincia y algunos de ellos recomendaron extenderla hacia la escuela primaria, donde están los alumnos con retraso mental leve integrados.

3.3. Constatación práctica (estudio exploratorio).

La alternativa metodológica fue sometida a la primera constatación práctica (estudio exploratorio) que se realizó en las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental “Carlos Marx” y “Antón Makarenko” del municipio Pinar del Río y que tuvo como objetivo la valoración de su funcionalidad en la práctica pedagógica y, sobre todo, el objetivo central se dirigió a la valoración de la fase de “doble instrucción” dentro del experimento instructivo de diagnóstico.

Se seleccionaron intencionalmente como muestra los 10 alumnos con retraso mental leve para su aplicación. Los criterios de la selección muestral fueron el grado de profundidad de retraso (retraso mental leve), edades (oscilan entre los 7 años y 7 años y 11 meses) y el grado escolar (el primer grado). (Ver la composición muestral, anexo 14).

Entre las pruebas diagnósticas seleccionadas para la aplicación fueron las pruebas del grado preescolar elaboradas por la Dra. J.López y la Dra. A.M. Silverio y la prueba “Clasificación de figuras geométricas” de la Dra. Ivanova, por estar directamente relacionadas con los conocimientos y habilidades que van a adquirir los alumnos con retraso mental leve en el primer grado y por presentar cierto nivel de dificultad para estos alumnos. En las mismas fueron introducidos los niveles de ayuda y los tipos de

transferencia, así como las variantes de las pruebas análogas. (Ver anexo 15). A pesar de que las pruebas seleccionadas evalúan los procesos cognoscitivos, en el enfoque que llevamos en nuestro estudio estuvo presente la unidad de los factores cognoscitivos y afectivos tanto en la aplicación como en la interpretación de los resultados.

En la realización de este estudio exploratorio se controlaron las siguientes variables:

- ❖ Niveles de ayuda que fueron brindados a los alumnos en diferentes fases del experimento instructivo de diagnóstico tanto en la primera fase (instrucción), como en la segunda fase, “doble instrucción”.
- ❖ Tipos de transferencia que manifestaron los alumnos con retraso mental leve después de la introducción de la fase de instrucción y de “doble instrucción”.
- ❖ Variabilidad que se expresó en el grado de apropiación del modo de solución de las tareas por parte de los alumnos después de la introducción de los niveles de ayuda en diferentes fases del experimento instructivo de diagnóstico (en la fase de instrucción y de “doble instrucción”).

Las mediciones realizadas en el proceso de realización del experimento instructivo de diagnóstico fueron las siguientes:

- ❖ 1ra. Medición del nivel de desarrollo real del alumno en la solución de la tarea diagnóstica.
- ❖ 2da. Medición del cambio o de la variabilidad en la resolución de la tarea principal después de la introducción de los niveles de ayuda en la primera fase de instrucción.
- ❖ 3ra. Medición de las posibilidades de transferencia de lo aprendido con la ayuda del experimentador a una tarea similar (tarea análoga).
- ❖ 4ta. Medición de las posibilidades de transferencia después de la introducción de la fase de “doble instrucción”.
- ❖ 5ta. Medición de la variabilidad final de todo el proceso de solución de las tareas (desde la medición del nivel real del desarrollo hasta la medición del nivel de desarrollo próximo después de la introducción de la fase de “doble instrucción”).

Resultados de la aplicación de la tarea “Análisis fónico”.

En la realización de la tarea “Análisis fónico” se exploraron las posibilidades de los alumnos con retraso mental leve para reconocer la cantidad de los sonidos de la palabra y pronunciarlos.

En el anexo 16 aparecen los resultados de la aplicación de la misma desde la tarea principal hasta la tarea análoga de su segundo variante y el gráfico que se presenta a continuación refleja la evolución del proceso de solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve.

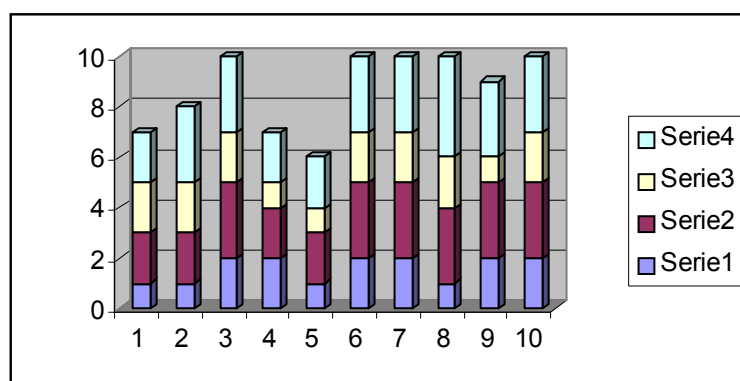


Gráfico 1. Evolución del proceso de solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve.

Leyenda.

Línea vertical: representa la evolución cuantitativa del proceso de solución de la tarea.

Línea horizontal: representa a los alumnos.

Serie 1. Evaluación de la tarea principal (realización independiente).

Serie 2. Evaluación de la tarea principal (después de recibir la ayuda).

Serie 3. Evaluación de la tarea análoga (transferencia).

Serie 4. Evaluación de la tarea análoga después de recibir la “doble instrucción”.

El análisis de los resultados reafirmó que para reconocer la cantidad de los sonidos que tiene la palabra “sol” los alumnos con retraso mental leve necesitaron principalmente del 3er o del 4to nivel de ayuda en la tarea principal, los cuales cambiaron en la etapa de la tarea análoga (palabra “rosa”) en fase de “doble instrucción” al 3er y al 2do nivel

generalmente, lo que, a nuestra consideración, constituye un índice importante que manifiesta el proceso de apropiación del modo de solución de la tarea por parte de los alumnos y que influye en la manifestación de la variabilidad.

Los resultados semejantes se observan en la evolución de los niveles de ayuda a la hora de pronunciar los sonidos de la palabra. En esta dirección la evolución va del 3er, el 4to y el 5to nivel de ayuda hacia el 3er y el 4to nivel generalmente, aunque debemos reconocer que esta tarea presenta un mayor nivel de dificultad para estos alumnos, por presentar los trastornos del lenguaje.

Para comprobar la funcionalidad de la fase de “doble instrucción” se realizaron las **cinco mediciones** que demuestran los diferentes niveles de variabilidad o de cambio ocurrido en la solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve durante todo el proceso del desarrollo de la actividad.

Los resultados de estas mediciones aparecen en el anexo 17, que refleja el procesamiento estadístico de la información para el cual se aplicó la prueba no paramétrica de los signos para un nivel de significación 0.05.

Los resultados de la primera medición demuestran que de los alumnos con retraso mental leve, un 60 % (6 alumnos) solo reconocieron la palabra, pero no pudieron pronunciar correctamente el número de sonidos de ella, solamente pronunciaron uno solo de ellos. El 40 % (4 alumnos) no pudieron realizar la tarea de forma independiente; por lo que podemos arribar a la primera conclusión sobre su bajo nivel del desarrollo real en esta tarea.

Los resultados de la segunda medición demuestran que hubo una evolución positiva en la solución de la tarea principal por parte de los alumnos con retraso mental leve después de la introducción de los niveles de ayuda, lo que reafirma el valor $p=0.0019531$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel de 0.05. Los alumnos evidentemente han mejorado la solución de la tarea después de recibir la ayuda.

No obstante, esta ayuda no resultó suficiente para lograr la **transferencia** de lo aprendido a una situación semejante (resultados de la tercera medición).

Los 7 alumnos, para un 70%, manifestaron la transferencia parcial de bajo nivel y 3 alumnos, para un 30 %, no lograron la transferencia. (Ver anexo 17).

Estos resultados fueron procesados a través de la prueba no paramétrica de los signos, obteniendo el $p=0.125$ que es mayor a 0.05 (no hay diferencias significativas), lo que significa que la primera fase de instrucción no provocó los cambios significativos para lograr la transferencia de lo aprendido a una situación semejante, justificando la introducción de la fase de “doble instrucción” en el esquema tradicional del experimento instructivo de diagnóstico para dar una oportunidad más a estos alumnos para que se apropien del modo de solución de la tarea.

Después de la introducción de esta fase en 9 casos, para un 90% se observó el mejoramiento considerable en la solución de la tarea análoga (transferencia) obteniendo el valor $p=0.0019531$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel de 0.05 (resultado de la cuarta medición). Un alumno realizó la transferencia parcial de alto nivel, 6 alumnos, para un 60%, lograron realizar la transferencia parcial de nivel medio y 3 alumnos, para un 30 %, realizaron la transferencia parcial de nivel bajo.

En la medición final de todo el proceso de la realización de la actividad se alcanzó el valor $p =0.0009765$ que es menor que 0.05, señalando que el 100% de los alumnos demostraron la evolución positiva en la apropiación del modo de solución de la tarea, reafirmando que la fase de “doble instrucción” provocó los cambios significativos para un nivel de significación de 0.05.

Las mayores potencialidades del desarrollo (ZDP) en esta tarea las manifestó el alumno 8, ya que ha podido mejorar considerablemente la solución de la tarea con ayuda, la cual evolucionó desde el 4to y 5to nivel en la tarea principal hacia el 2do y 4to nivel en la tarea análoga y pudo realizar la transferencia parcial de alto nivel, por lo que se puede pronosticar que su zona de desarrollo próximo es más amplia que la de los demás alumnos, y el alumno 4 manifestó la estrechez de la zona de desarrollo próximo en esta tarea ya que a pesar de la ayuda brindada a través del 4to y 5to nivel tanto en la tarea principal como en la tarea análoga no ha mejorado la solución de la misma, aspecto que debe servir de alerta para el maestro en la búsqueda de las soluciones en función de sus necesidades.

Resultados de la aplicación de la tarea “Ordenamiento de láminas”.

Esta tarea se utilizó para evaluar el ordenamiento de láminas, donde se valoraron las posibilidades de los alumnos para establecer una secuencia de láminas con orden lógico y se valoró el establecimiento de relaciones.

Los resultados de la aplicación de esta tarea aparecen en el anexo 18 y el gráfico que se presenta a continuación refleja la evolución del proceso de solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve.

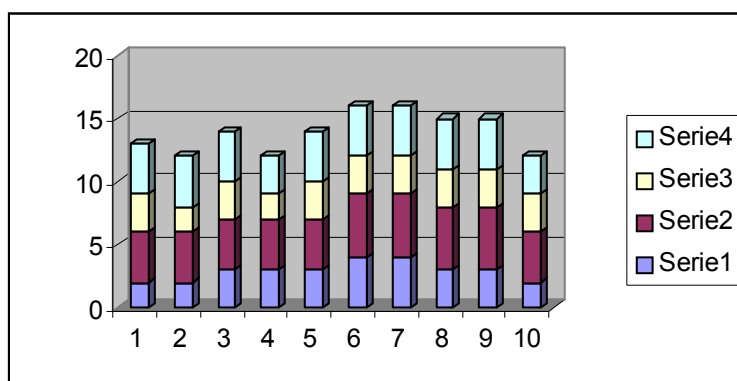


Gráfico 2. Evolución del proceso de solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve.

Leyenda.

Línea vertical: representa la evolución cuantitativa del proceso de solución de la tarea.

Línea horizontal: representa a los alumnos.

Serie 1. Evaluación de la tarea principal (realización independiente).

Serie 2. Evaluación de la tarea principal (después de recibir la ayuda).

Serie 3. Evaluación de la tarea análoga (transferencia).

Serie 4. Evaluación de la tarea análoga después de recibir la “doble instrucción”.

El análisis de los resultados indica que para ordenar las láminas en orden lógico los alumnos con retraso mental leve necesitaron el 1er, 2do y 3er nivel de ayuda. De ellos 2 alumnos, para un 20% resolvieron la tarea con el 1er nivel de ayuda, 3 alumnos para un 30% resolvieron la tarea con el 2do nivel de ayuda y 50% con el tercer nivel de ayuda. Los

resultados similares se observaron en la realización de la tarea análoga, donde el 40% (4 alumnos) necesitaron el 2do nivel de ayuda y el 60% (6 alumnos) necesitaron el 3er nivel de ayuda. En esta etapa ningún alumno resolvió la tarea análoga con el 1er nivel de ayuda, por lo que consideramos que la misma presentó un cierto grado de complejidad para ellos al percibir y analizar la nueva información y por las características propias de los alumnos con retraso mental, donde ellos manifiestan la lentitud en la formación de nuevos vínculos condicionados, inercia en los procesos nerviosos, entre otros aspectos, por lo que no han podido realizar la tarea a un nivel esperado.

Los resultados de las cinco mediciones aparecen en el anexo 19, que refleja el procesamiento estadístico de la información a través de la prueba no paramétrica de los signos.

Las observaciones realizadas en la primera medición demuestran que el 20% (2 alumnos) han podido ordenar correctamente las láminas, reflejando su secuencia lógica; pero al inicio tenían dudas al colocar algunas tarjetas, las cambiaban del lugar, lo que implicó la demora, también expresaron en forma verbal la lógica de su ordenamiento. El 50% (5 alumnos) ordenaron las láminas y aunque esta distribución no reflejó una adecuada coherencia lógica, lo que expresaron se correspondió con el orden dado. Y el 30% (3 alumnos) ubicaron las láminas sin una aparente secuencia lógica, no pudieron expresar las relaciones, se limitaban a decir lo que cada lámina aisladamente representa.

Los resultados de esta tarea nos demuestran el nivel heterogéneo del desarrollo real en esta tarea, que es muy característico de los alumnos con retraso mental leve.

Los resultados de la segunda medición demuestran una evolución positiva en la solución de la tarea principal, después de la introducción de los niveles de ayuda, lo que reafirma el valor $p=0.0009765$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel de 0.05. En este caso hay que destacar que el 50% (5 alumnos) obtuvieron la máxima calificación, ordenando las láminas con seguridad, rápido y logrando expresar verbalmente la lógica de ordenamiento, y el 50% (5 alumnos) llegaron a la calificación de 4 puntos. Esto demuestra también que en esta etapa han logrado la apropiación del modo de solución de la tarea.

Pero, como esperábamos, en los resultados de la tercera medición se comprobó que las posibilidades de transferencia de estos alumnos son muy bajas. De ellos, los tres alumnos, para un 30%, lograron la transferencia parcial de bajo nivel, el 60% (6 alumnos)

lograron la transferencia parcial de nivel medio y un alumno para un 10% logró la transferencia de alto nivel.

Los resultados fueron procesados a través de la prueba no paramétrica de los signos, obteniendo el valor $p=0.125$ que es mayor que 0.05, o sea, no significativo al nivel de 0.05, lo que indica que estos alumnos necesitan más ayuda para apropiarse del modo de solución de la tarea, lo que justifica una vez más la introducción de la fase de “doble instrucción” en el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

Después de la introducción de esta fase en los 8 alumnos, para un 80%, se observó el mejoramiento en la resolución de la tarea análoga (transferencia), obteniendo $p=0.0039062$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel de 0.05 (resultados de la cuarta medición).

La medición final a través de la cual obtuvimos el valor $p=0.0039062$ demostró que el 80% (8 alumnos) manifestaron la evolución positiva en la apropiación del modo de solución de la tarea, pudiendo afirmar que la fase de “doble instrucción” provocó los cambios significativos para una significación de 0.05.

Las mayores potencialidades del desarrollo (ZDP) en esta tarea las demostraron los alumnos 1 y 2 pudiendo elevar considerablemente la solución de la tarea después de la introducción de los niveles de ayuda en ambas fases y trasladar lo aprendido a la situación semejante. En la realización de esta tarea al igual que en las demás se puso de manifiesto la independencia de los niveles real y potencial del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve.

Resultados de la aplicación de la tarea “Elaboración del relato”.

Los resultados de la aplicación de esta tarea aparecen en el anexo 20 y el gráfico que se presenta a continuación refleja la evolución del proceso de solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve.

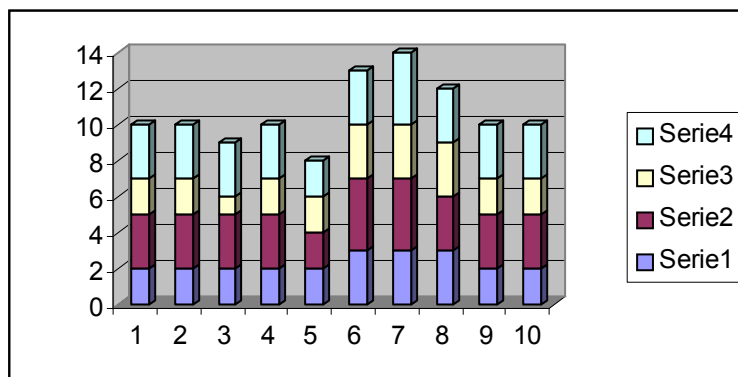


Gráfico 3. Evolución del proceso de solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve.

Leyenda.

Línea vertical: representa la evolución cuantitativa del proceso de solución de la tarea.

Línea horizontal: representa a los alumnos.

Serie 1. Evaluación de la tarea principal (realización independiente).

Serie 2. Evaluación de la tarea principal (después de recibir la ayuda).

Serie 3. Evaluación de la tarea análoga (transferencia).

Serie 4. Evaluación de la tarea análoga después de recibir la “doble instrucción”.

El análisis de los resultados demostró que los alumnos con retraso mental leve para elaborar el relato necesitaron del 3er y 4to nivel de ayuda en la tarea principal, manifestando los resultados semejantes en la tarea análoga, donde el 80% (8 alumnos) necesitaron el 3er nivel de ayuda y el 20%(2 alumnos) necesitaron el 4to y el 5to niveles de ayuda.

La tarea de elaboración del relato manifestó ser difícil para estos alumnos y una de las causas que la dificulta precisamente se encuentra en los trastornos del lenguaje que ellos poseen, en la pobreza del vocabulario activo, entre otros aspectos.

Los resultados de las cinco mediciones aparecen en el anexo 21, que refleja el procesamiento estadístico de la información a través de la prueba no paramétrica de los signos.

Los resultados de la primera medición demuestran que los alumnos con retraso mental leve, un 70% (7 alumnos), elaboraron el relato pobre, sin fluidez, ni interpretación de las ideas, limitándose en la mayoría de los casos a la enumeración de los objetos que aparecen en las láminas. Y en un 30% (3 alumnos) la elaboración del relato se limitó a describir pobremente lo que está en las láminas, sin interpretación de las ideas fundamentales. Estos resultados reflejan el nivel del desarrollo real de los alumnos con retraso mental leve en esta tarea.

Los resultados de la segunda medición demuestran una evolución positiva en la solución de la tarea principal, después de la introducción de los niveles de ayuda, lo que se confirma con el valor $p=0.0039662$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel de 0.05. Dos alumnos para un 20 % llegaron a relatar con fluidez, pero aún no apreciando la interpretación de ideas.

Los resultados de la tercera medición manifestaron, al igual que en las tareas anteriores, sus bajas posibilidades de transferir lo aprendido a la situación semejante, alcanzando solo dos alumnos para un 20% la transferencia parcial de nivel medio y la mayoría realizó la transferencia parcial de nivel bajo (el 70%), siendo un alumno el que no pudo realizar la tarea. El valor $p=0.25$ que es mayor que 0.05, o sea, no significativo al nivel de 0.05 significa que los alumnos con retraso mental leve necesitan más ayuda para poder solucionar la tarea.

Después de la introducción de la fase de “doble instrucción” en siete alumnos, para un 70% se observó el mejoramiento en la solución de la tarea análoga, obteniendo $p=0.0078125$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel de 0.05.

La medición final a través de la cual se obtuvo el valor $p=0.0078125$ demostró que el 70% (7 alumnos) manifestaron la evolución positiva en el proceso de solución de la tarea, lo que permite afirmar que la fase de “doble instrucción” provocó los cambios significativos para un nivel de significación de 0.05.

Es interesante señalar que en la realización de esta tarea los alumnos con retraso mental leve manifestaron el aumento del nivel de funcionamiento no significativo, pero muy parejo casi en todos los casos (80%), aumentando solo en un punto su nivel de realización, por lo que consideramos que en estos casos los pronósticos del desarrollo próximo en esta tarea son favorables.

Resultados de la aplicación de la tarea “Relaciones cuantitativas”.

En la realización de la tarea “Relaciones cuantitativas” se exploraron las posibilidades de los alumnos para establecer las relaciones cuantitativas:

-igual cantidad (tanto como);

-más que;

-menos que.

Los resultados de la aplicación de la tarea aparecen en el anexo 21 y el gráfico que se presenta a continuación refleja la evolución del proceso de solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve.

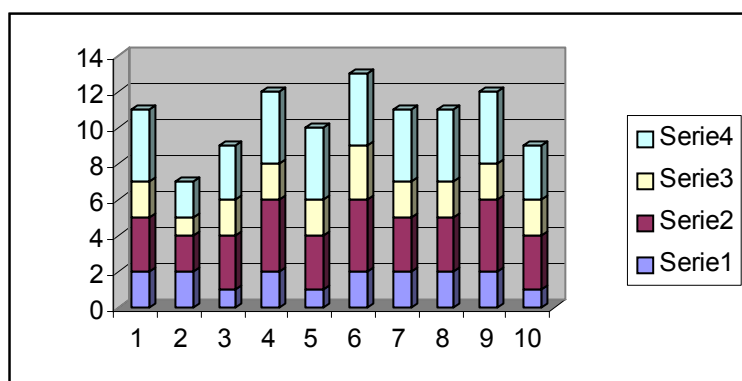


Gráfico 4. Evolución del proceso de solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve.

Leyenda.

Línea vertical: representa la evolución cuantitativa del proceso de solución de la tarea.

Línea horizontal: representa a los alumnos.

Serie 1. Evaluación de la tarea principal (realización independiente).

Serie 2. Evaluación de la tarea principal (después de recibir la ayuda).

Serie 3. Evaluación de la tarea análoga (transferencia).

Serie 4. Evaluación de la tarea análoga después de recibir la “doble instrucción”.

El análisis de los resultados demuestra que los alumnos con retraso mental leve necesitaron del 3er y 4to nivel de ayuda tanto para solucionar la tarea principal, como la tarea análoga. El predominio de estos niveles también lo hemos podido observar en las tareas anteriores.

Los resultados de las cinco mediciones aparecen en el anexo 23, el cual contiene el procesamiento estadístico de la información a través de la prueba no paramétrica de los signos.

Los resultados de la primera medición (medición del nivel real del desarrollo) demuestran que un 30% (3 alumnos) no han resuelto las tareas y un 70% (7 alumnos) brindaron la respuesta acertada en solo una de las tareas, evidenciando la necesidad de la ayuda para su solución.

Los resultados de la segunda medición demuestran la evolución positiva en la solución de la tarea principal después de la introducción de los niveles de ayuda, lo que confirma el valor $p=0.0019531$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel de 0.05.

Los resultados de la tercera medición manifestaron las bajas posibilidades de transferir lo aprendido a situaciones semejantes, logrando ocho alumnos, para un 80%, la transferencia parcial de nivel bajo, un alumno(10%) logró la transferencia parcial de nivel medio y un alumno (10 %) no pudo realizar la transferencia.

El valor $p=0.0625$ que es mayor que 0.05, o sea, no significativo, nos permite apoyar nuestras interpretaciones en la necesidad de la fase adicional de “doble instrucción” para poder apropiarse del modo de solución de la tarea.

Después de la introducción de esta fase, en un 100% de los casos se observó el mejoramiento en la solución de la tarea análoga (transferencia), obteniendo $p=0.0009765$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel de 0.05.

La medición final, en la cual hemos obtenido $p=0.0019531$ que es menor que 0.05 subraya la evolución positiva en la apropiación del modo de solución de la tarea por parte de los alumnos, afirmando que la etapa de “doble instrucción” provocó los cambios significativos para un nivel de significación de 0.05.

Las mayores potencialidades del desarrollo en esta tarea las demostró el alumno 5 quien logró mejorar considerablemente la solución de la misma después de la introducción de la ayuda, manifestando la transferencia parcial de alto nivel.

Resultados de la aplicación de la tarea “Clasificación de figuras geométricas”.

En la realización de esta tarea se exploraron las posibilidades de los alumnos con retraso mental leve para clasificar las figuras geométricas según diferentes atributos: color, forma, tamaño.

En la aplicación de la tarea no se mencionaban los atributos, por lo que el orden de la clasificación podía ser diferente en dependencia de las prioridades de los propios alumnos con retraso mental leve.

Los resultados de la aplicación de la tarea aparecen en el anexo 24 y el gráfico que se presenta a continuación refleja la evolución del proceso de solución de la tarea.

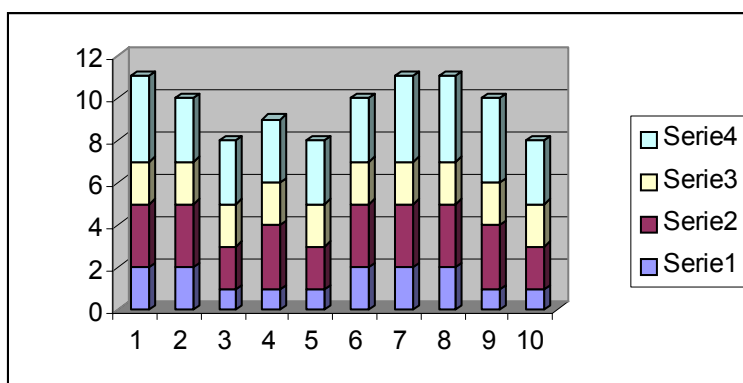


Gráfico 5. Evolución del proceso de solución de la tarea por parte de los alumnos con retraso mental leve.

Leyenda.

Línea vertical: representa la evolución cuantitativa del proceso de solución de la tarea.

Línea horizontal: representa a los alumnos.

Serie 1. Evaluación de la tarea principal (realización independiente).

Serie 2. Evaluación de la tarea principal (después de recibir la ayuda).

Serie 3. Evaluación de la tarea análoga (transferencia).

Serie 4. Evaluación de la tarea análoga después de recibir la “doble instrucción”.

El análisis de los resultados demuestra que los alumnos con retraso mental leve necesitan el 3er y el 4to nivel de ayuda para poder solucionar la tarea en cada uno de los atributos tanto en la tarea principal como en la tarea análoga.

Los resultados de las cinco mediciones aparecen en el anexo 25 donde se refleja el procesamiento estadístico de la información a través de la prueba no paramétrica de los signos.

Los resultados de la primera medición demuestran que los 5 alumnos con retraso mental leve, para un 50%, no han podido agrupar por ninguna de las características las tarjetas y la misma cantidad, para un 50%, realizaron la agrupación por el color, pero sin la conclusión verbal.

Los resultados de la segunda medición demuestran la evolución positiva en la solución de la tarea principal después de la introducción de los niveles de ayuda, lo que se reafirma con el valor $p=0.0009765$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel de 0.05.

Los resultados de la tercera medición demuestran sus bajas posibilidades para la transferencia, logrando en un 100% de los casos solo la transferencia parcial en acciones. El valor $p=0.03125$ manifiesta que los alumnos con retraso mental leve necesitan más ayuda para poder solucionar la tarea.

Después de la introducción de la fase de “doble instrucción” en el 100% de los casos se observó el mejoramiento en la solución de la tarea análoga, obteniendo $p=0.0009765$ que es menor que 0.05, o sea, significativo al nivel seleccionado.

La medición final, donde se obtuvo el valor $p=0.0009765$ demostró la evolución positiva en la apropiación del modo de solución de la tarea por parte de los alumnos durante todo el proceso de su realización, pudiendo afirmar que la fase de “doble instrucción” provocó los cambios significativos para un nivel de significación de 0.05.

Las mayores potencialidades del desarrollo en esta tarea las manifestó el alumno 9, ya que pudo aprovechar la ayuda y manifestó la transferencia parcial en forma verbal en la resolución de la tarea análoga.

Así como está previsto en nuestra alternativa metodológica, se elaboraron los perfiles del desarrollo real y próximo de cada alumno en las tareas diagnósticas que hemos aplicado. Ellos visualizan la amplitud de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve. (Ver anexo 26).

El análisis de estos perfiles refleja la independencia de los niveles real y potencial del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve. Estos perfiles ayudan a determinar las mayores potencialidades del desarrollo (ZDP) de los alumnos en la realización de las tareas diagnósticas y además ayudan a precisar las necesidades de ellos, al observar que con las ayudas brindadas algunos de los alumnos no han mejorado o han mejorado poco la solución de la tarea.

A pesar de que no había ningún alumno con el perfil idéntico al otro, en los alumnos 1, 3 y 9 hay perfiles semejantes, aunque esto no significa que su funcionamiento real y próximo es y será igual en estos casos. Cada alumno es irrepetible y hay que analizar caso por caso para determinar las potencialidades del desarrollo de cada uno de los alumnos en diferentes tareas diagnósticas. Así se realiza el futuro pronóstico de la amplitud de la zona de desarrollo próximo para cada uno de los alumnos. Este pronóstico es tentativo, ya que depende en gran medida de las condiciones de vida y de educación que recibe el alumno y que pueden hacer variar este pronóstico.

La amplitud de la zona de desarrollo próximo es diferente en cada uno de los alumnos, ya que algunos de ellos realizan la tarea análoga después de recibir la ayuda en un nivel superior que los demás (por ejemplo, el alumno 2 en la tarea 1 eleva su evaluación en 2 puntos después de recibir la ayuda y el alumno 1 eleva su evaluación en 1 punto).

Estos resultados demuestran que los alumnos con retraso mental leve pueden mejorar la resolución de la tarea, después de brindarles la ayuda necesaria y demuestran con ello las potencialidades de su desarrollo (ZDP), pero la amplitud varía en cada caso concreto en dependencia de las características de los propios alumnos y del medio social y escolar donde ellos viven y se desenvuelven.

Los resultados alcanzados en la realización de las tareas diagnósticas fueron incluidos en las caracterizaciones psicopedagógicas de los alumnos con retraso mental leve, reflejando las potencialidades del desarrollo de cada uno de ellos.

A modo de ejemplo presentaremos la descripción de las potencialidades del desarrollo de un alumno, recordando que este aspecto constituye solo una parte de la caracterización. (Ver anexo27).

Después de reflejar en las caracterizaciones psicopedagógicas las potencialidades del desarrollo de los alumnos se proponen las estrategias de la intervención para cada uno de

ellos. A modo de ejemplo describiremos algunas acciones pedagógicas que se incluyen dentro de las estrategias de intervención de un alumno (ver anexo 28), recordando que en este ejemplo solamente se reflejan los aspectos relacionados con el estudio de la zona de desarrollo próximo, pero las estrategias además abarcan otros aspectos, relacionados con el estudio diagnóstico integral.

Estas acciones forman parte de la estrategia de intervención y durante su introducción en la práctica (en el trabajo con los alumnos en el aula) es necesario realizar el seguimiento y control para realizar los reajustes necesarios en la medida que se realiza el cambio o transformación en el desarrollo de los alumnos.

3.4. Introducción de la alternativa metodológica en la práctica pedagógica.

Una vez concluida la valoración de la alternativa metodológica por el criterio de expertos y su primera constatación práctica (estudio exploratorio), se prosiguió con la introducción de la misma en la práctica pedagógica de las escuelas especiales.

Se decidió realizar su implementación en dos etapas:

1ra etapa. Introducción en las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental en el municipio de Pinar del Río.

2da etapa. A partir de los resultados alcanzados en estas escuelas generalizar los resultados en las escuelas especiales de toda la provincia.

Actualmente estamos en la primera etapa de introducción de la alternativa.

Para introducirla en las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental del municipio Pinar del Río se seleccionaron las escuelas “Carlos Marx” y “Antón Makarenko”, la primera por ser el centro de referencia y la segunda por ser su subsede.

A finales del curso 2002-2003 se desarrollaron los talleres de preparación de los maestros de ambas escuelas, en los cuales participaron un total de 16 maestros.

El objetivo principal de los talleres estaba encaminado a lograr la preparación de los maestros en los aspectos relacionados con el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo en los alumnos con retraso mental leve sobre la base de los fundamentos de este proceso y la alternativa metodológica para su desarrollo.

Aspectos tratados en la preparación.

- ❖ Lugar que ocupa el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo dentro del enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- ❖ Definiciones conceptuales y operacionales de los términos: zona de desarrollo próximo, potencialidad, niveles de ayuda, transferencia, medición de la variabilidad, amplitud de la zona de desarrollo próximo.
- ❖ Organización del experimento instructivo de diagnóstico.
- ❖ Fundamentos del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental.
- ❖ Alternativa metodológica para el desarrollo de este proceso.

Estos aspectos, tratados en la preparación de los maestros guardan estrecha relación con las dificultades detectadas en la entrevista realizada (ver capítulo 2, epígrafe 2.1) y las necesidades de los maestros para concebir el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental en el contexto del diagnóstico escolar.

Los aspectos tratados en la preparación de los maestros fueron dejados en el soporte electrónico en las escuelas.

Después de haber terminado los talleres de preparación, se realizó una entrevista grupal a los maestros con el objetivo de comprobar la comprensión de la alternativa metodológica y su aceptación para la aplicación en las condiciones de la escuela especial. (Ver anexo 29).

La elaboración de la entrevista partió de los aspectos que fueron tratados en los talleres.

A continuación ofrecemos los resultados de la entrevista grupal.

- ❖ Todos los maestros coincidieron en que el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo ocupa el lugar central dentro del proceso de diagnóstico escolar.
- ❖ Las definiciones conceptuales y operacionales realizaron correctamente, teniendo en cuenta los aspectos tratados en los talleres.
- ❖ Señalaron todas las etapas de la organización y ejecución del experimento instructivo de diagnóstico que fueron tratados en los talleres.

- ❖ Reconocieron las principales etapas por las cuales atraviesa el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo y subrayaron la importancia de la fase de “doble instrucción” en este proceso.
- ❖ Explicaron las exigencias principales de la alternativa metodológica para el desarrollo de este proceso.
- ❖ Todos los maestros expresaron su opinión de que la alternativa metodológica es muy oportuna en la etapa actual del desarrollo de la Educación Especial, porque permite:

-Eleva la funcionalidad del diagnóstico escolar.

-Posibilita elaborar las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención sobre la base de las potencialidades del desarrollo de los alumnos.

-Promueve el desarrollo de todos los alumnos.

- ❖ Los maestros consideraron necesaria la implementación de la misma en las escuelas especiales y expresaron su disposición para comenzar el curso con la introducción de la misma.

Actualmente estamos presenciando los cambios en la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención en función de las potencialidades de los alumnos con retraso mental leve comprobados a través de las visitas a las escuelas.

Conclusiones del capítulo 3.

- ❖ La alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve orienta al maestro en la organización, ejecución y evaluación de este proceso en el contexto del proceso de diagnóstico escolar.
- ❖ La valoración de la misma por el criterio de expertos permitió constatar un alto nivel de significación de la concordancia de los expertos respecto a la importancia de los aspectos evaluados relacionados con la relevancia de las posiciones teóricas asumidas, relevancia de las etapas del proceso de diagnóstico, relevancia de las modificaciones introducidas en el esquema tradicional del proceso de diagnóstico, utilidad práctica para el maestro y

las implicaciones metodológicas de la misma para la elaboración de las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención.

La primera constatación práctica (estudio exploratorio) de la alternativa metodológica resultó efectiva pues:

- ❖ Permitió diagnosticar las potencialidades del desarrollo (ZDP) de los alumnos con retraso mental leve durante la realización del experimento instructivo de diagnóstico.
- ❖ Posibilitó realizar la evaluación del todo el proceso de la realización de la actividad de diagnóstico, observando la evolución de cada uno de los alumnos durante el proceso de solución de las tareas.
- ❖ Confirmó la necesidad de introducción de la fase de “doble instrucción” en el experimento instructivo de diagnóstico para buscar las potencialidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve.
- ❖ Demostró la variabilidad, el cambio en la solución de las tareas por parte de los alumnos con retraso mental leve después de la introducción de la fase de “doble instrucción”.

La implementación de la alternativa propuesta en la práctica tomó como punto de partida la preparación de los maestros a través de los talleres metodológicos, tomando en consideración la disposición de los mismos para realizar esta tarea.

CONCLUSIONES.

El desarrollo del proceso de la investigación llevado a cabo en esta tesis nos permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- ❖ El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve ocupa el lugar central dentro del enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar en nuestro país y constituye su exigencia principal.
- ❖ Los maestros de nuestra provincia presentan insuficiencias para concebir el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve dadas por la insuficiente preparación teórica-metodológica en esta dirección, así como la falta de sistematicidad y prioridad en la organización de este proceso.
- ❖ El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar fundamentado en los principios, regularidades, cualidades, constituye una concepción teórica general que orienta al maestro en la organización y dirección de este proceso.
- ❖ La introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve permite a los maestros realizar el estudio de las potencialidades del desarrollo de estos alumnos en el contexto del diagnóstico escolar para elaborar las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención que promueven el desarrollo de estos alumnos. La necesidad de introducción de esta fase dentro del experimento instructivo de diagnóstico se basa en la consideración de las particularidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental.
- ❖ La alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve permite dar respuesta a las dificultades que presentan los maestros en la organización, ejecución y evaluación de este proceso y se dirige a la preparación de maestros para estos fines.
- ❖ Las valoraciones ofrecidas por los expertos y la primera constatación práctica de la alternativa metodológica permitieron obtener los juicios sobre la funcionalidad práctica

de la misma para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

RECOMENDACIONES.

Después de realizar el estudio sobre el tema presentado consideramos que:

- ❖ Se debe continuar la introducción de la alternativa metodológica propuesta en la práctica pedagógica de las escuelas especiales para los alumnos con retraso mental.
- ❖ Una vez comprobada su funcionalidad en la práctica de las escuelas especiales, la misma puede extenderse a las escuelas primarias donde hay alumnos con retraso mental leve integrados, por lo que a su vez requiere del desarrollo de los talleres de preparación metodológica para los maestros primarios.
- ❖ Consideramos que la misma puede aplicarse en el estudio de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental moderado y, realizando reajustes, puede extenderse a otros alumnos con necesidades educativas especiales, lo que requiere, a su vez, también el desarrollo de los talleres metodológicos para estos fines.
- ❖ Consideramos que a partir de los hallazgos obtenidos en este trabajo pueden ser realizados otros estudios investigativos como por ejemplo:
 - Estudio sobre la familia y comunidad como promotores del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve y su relación con el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.
 - Estudio de la zona de desarrollo próximo haciendo énfasis en los procesos internos del desarrollo (vivencias).
- ❖ El presente estudio puede constituir un material de consulta para investigadores, maestros y futuros docentes de las escuelas especiales, por lo que recomendamos divulgar los resultados obtenidos en eventos, intercambios y talleres científicos.

CONCLUSIONES.

El desarrollo del proceso de la investigación llevado a cabo en esta tesis nos permitió arribar a las siguientes conclusiones:

- ❖ El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve ocupa el lugar central dentro del enfoque actual del proceso de diagnóstico escolar en nuestro país y constituye su exigencia principal.
- ❖ Los maestros de nuestra provincia presentan insuficiencias para concebir el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve, dadas por insuficiente preparación teórico-metodológica en esta dirección, así como la falta de sistematicidad y prioridad en la organización de este proceso.
- ❖ El proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve en el contexto del diagnóstico escolar fundamentado en los principios, regularidades, cualidades, constituye una concepción teórica general que orienta al maestro en la organización y dirección de este proceso.
- ❖ La introducción de la fase de “doble instrucción” dentro del proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve permite a los maestros realizar el estudio de las potencialidades del desarrollo de estos alumnos en el contexto del diagnóstico escolar para elaborar las caracterizaciones psicopedagógicas y estrategias de intervención que promueven el desarrollo de estos alumnos. La necesidad de introducción de esta fase dentro del experimento instructivo de diagnóstico se basa en la consideración de las particularidades del desarrollo de los alumnos con retraso mental.
- ❖ La alternativa metodológica para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve permite dar respuesta a las dificultades que presentan los maestros en la organización, ejecución y evaluación de este proceso y se dirige a la preparación de maestros para estos fines.
- ❖ Las valoraciones ofrecidas por los expertos y la primera constatación práctica de la alternativa metodológica permitieron obtener los juicios sobre la funcionalidad práctica de la misma para el proceso de diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental leve.

RECOMENDACIONES.

Después de realizar el estudio sobre el tema presentado consideramos que:

- ❖ Se debe continuar la introducción de la alternativa metodológica propuesta en la práctica pedagógica.
- ❖ Una vez comprobada su funcionalidad en la práctica de las escuelas especiales, la misma puede extenderse a las escuelas primarias donde hay alumnos con retraso mental leve integrados, por lo que a su vez requiere del desarrollo de los talleres de preparación metodológica para los maestros primarios.
- ❖ Consideramos que la misma puede aplicarse en el estudio de la zona de desarrollo próximo de los alumnos con retraso mental moderado y, realizando reajustes puede extenderse a otros alumnos con necesidades educativas especiales, lo que

requiere a su vez también el desarrollo de los talleres de preparación metodológica para estos fines.

❖ Consideramos que a partir de los hallazgos obtenidos en este trabajo se pueden realizar otros estudios investigativos como por ejemplo:

-Estudio sobre la familia y comunidad como promotores del desarrollo de los alumnos con retraso mental leve y su relación con el diagnóstico de la zona de desarrollo próximo.

-Estudio de la zona de desarrollo próximo haciendo énfasis en los procesos internos del desarrollo (vivencias).

❖ El presente estudio puede constituir un material de consulta para investigadores, maestros y futuros docentes de las escuelas especiales, por lo que recomendamos divulgar los resultados obtenidos en eventos, intercambios y talleres científicos.

BIBLIOGRAFÍA:

ABREU, E. (1990). El diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo psíquico. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

ADDINE, F. et. al.(2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En G. García (comp.) Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p.80-102.

AKUDOVICH, S. (1997). Validación preliminar de la prueba “Clasificación de figuras geométricas”. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación Especial. CELAEE, La Habana.

------(1998). Zona de desarrollo próximo como vía para el diagnóstico del retraso mental. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Educación especial. Ciudad de la Habana.

------(1999). Prevención y zona de desarrollo próximo. Variante metodológica para la creación del ambiente desarrollador en los alumnos. Ponencia presentada en la VIII Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial. CELAEE, La Habana.

------(2002). Enfoque actual del diagnóstico escolar: realidades y perspectivas. Informe presentado al examen de Problemas Sociales de la Ciencia. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río.

------(2003). Diagnóstico escolar y la zona de desarrollo próximo. Informe presentado en el Fórum de Ciencia y Técnica. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río.

------(2003). Diagnóstico y caracterización de los alumnos con necesidades educativas especiales. Impresión ligera. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río.

ÁLVAREZ, A. (1997). Hacia un curriculum cultural. La vigencia de Vigotsky en la Educación. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

------(2002). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico- cultural. Centro de Investigación para la Educación y el Desarrollo Humano. Fotocopia.

-----y Del Río, P. (1990). Educación y Desarrollo. La teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. Libro de C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi. Desarrollo psicológico y Educación II. Alianza, Madrid, p. 5-31.

ÁLVAREZ, C. (1998). Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metodología del cuarto excluido. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ciudad de La Habana.

------(1996). Diagnóstico escolar. Diplomado de Psicología Educativa. Villavicencio. Colombia.

------(1997). El impacto de la teoría de Vigotsky en la Educación Especial en Cuba. Informe presentado al examen de problemas sociales de la Ciencia. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.

------(2000). Los problemas del diagnóstico escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales. Impresión ligera. Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río.

------(2003). Curso de evaluación y diagnóstico. Maestría de CELAEE, la Habana.

- ÁLVAREZ, C.M.et.al. (1996). Metodología de la investigación científica.IPSE. Para Bolivia. Editora “Gráfica Zoliz”.
 -----(1999). Didáctica: La Escuela en la Vida. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- ALVERO, F. (1988). Cervantes. Diccionario manual de la lengua española. II Tomos. Impreso por el Combinado Poligráfico de Guantánamo “Juan Marinello”.
- ANDREEVA, A. (2001). El trabajo correctivo- desarrollador con los niños de edad preescolar mayor. Libro de I. Dubrovina et. al. El trabajo psicocorrectivo con los niños. Academia, Moscú, p.48-129 (en ruso).
- ARIAS, G. (1999). Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L.S.Vigotsky. Revista Cubana de Psicología. Vol.16, No 3, p.171-176.
 -----(1982). Educación Especial en Cuba.Edit.Pueblo y Educación.
 -----(1986). Informe del Congreso de Pedagogía 86.
 ----- (1999). El diagnóstico en la psicología. Revista Cubana de Psicología. Vol. 16, No 3, p. 188-192.
 -----(1999). El papel de “otros” y sus características en el proceso de potenciación del desarrollo humano. Revista Cubana de Psicología. Vol.16. No 3, p.194-199.
 -----(1999). Educación, desarrollo, evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico- cultural. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Soporte electrónico.
 -----(2002). Diversidad, cultura y desarrollo personal desde una perspectiva histórico- cultural. Libro de R. Bell y R. López(comp.). Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 8-15.
 -----(1991). La medición en la psicología: una reflexión impostergable.

Revista Cubana de Psicología, 8(2-3), p.93-101.

- ARIAS, G. y LÓPEZ, J. (1995). Un estudio longitudinal del niño cubano: reafirmación de la influencia socio- cultural en el desarrollo infantil. Trabajo presentado en la Pedagogía 95, la Habana.
- BAQUERO, R. (1998). Tensiones y paradojas en el uso de la psicología socio histórica en la educación. Libro de R. Baquero et.al. Debates constructivistas. Aique, Buenos Aires.
 -----(1996). Vigotsky y aprendizaje escolar. Aique, Buenos Aires.
- BARDANIÁN, G. (1978). La experiencia en la investigación de la zona de desarrollo próximo. Nuevas investigaciones en psicología. No 2, p.38-47 (en ruso).
 -----(1979). El diagnóstico del desarrollo mental de los escolares primarios sobre la base de la formación por etapas de las acciones mentales. Revista Problemas de la Psicología. No.3, p.130-134 (en ruso).
- BÁRCENA, I. (1986). El diagnóstico integral psicológico, pedagógico y médico como premisa para la atención de los niños con deficiencias físicas o mentales. Imp. ligera. MINED, Cuba.
- BELL, R. (1996). Binomios de la Educación Especial. Imp. ligera. CELAEE, La Habana.
 -----(1997). Educación Especial: razones, visión actual y desafíos. Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
 -----(1998). Marco de referencia, bases y conceptos vigotskianos para una pedagogía de la diversidad. Imp. ligera, La Habana.
 -----(2001). Concepciones y conceptos vigotskianos para una pedagogía de la diversidad. Libro de R. Bell y I. Musibay (coord.) Pedagogía y diversidad. Casa Editora ABRIL, Convenio Andrés Bello, La Habana, p.101-114.
 -----(2002). Vigotsky: modelo y legado que trascienden. Libro de R.Bell y R. López(comp.) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, p.1-8.
 -----(2002). Diversidad e integración curricular: Implicaciones para la formación docente en Preescolar, Primaria Y Especial. Libro de R.Bell y R. López(comp.) Convocados por la diversidad. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, p.80-91.
 -----(2001). Pedagogía de la diversidad: más allá de los tipos y niveles de integración. Libro de R. Bell y I. Musibay (coord.) Pedagogía y diversidad. Casa editora ABRIL, Convenio Andrés Bello, La Habana, p.59-69.
 -----(1997). Educación Especial: razones, visión actual y desafíos. Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- BELL, R. y MUSIBAY, I. (2001). Pedagogía y diversidad. El problema y su marco de referencia. Libro de R. Bell y I. Musibay. Pedagogía y diversidad. Casa Editora ABRIL, La Habana, p. 21- 29.
- BETANCOURT, J. (2002). La configuración psicológica de los alumnos con desviaciones afectivo- conductuales. Resumen de la tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
 -----(1992). Selección de temas de psicología especial. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- BLANCO, A. (2002). La educación como función de la sociedad. Libro de A. González y C. Reinoso. Nociones de sociología, psicología y pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 4- 21.
- BLANCO. A. y RECAREY, S. (1999). Acerca del rol profesional del maestro. Impresión ligera. ISPEJV, La Habana.

- BORÍSOVA, E. (1997). Las tendencias contemporáneas del desarrollo del psicodiagnóstico. Revista La Ciencia Psicológica y Educación. No 1, p.11-19 (en ruso).
- BRITO, E. et.al. (1987). Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos. III Tomos. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
- BROWN, A. y FERRARA, R. (1985). Diagnosing zones of proximal development. Fotocopia.
- BRUNER, J. (1988). Realidad mental y mundos posibles. Gedisa, Barcelona.
- (1972). Hacia una teoría de la instrucción. Edición Revolucionaria. Instituto Cubano del libro, La Habana.
- BRUSHLINSKI, A. (1966). La teoría histórico- cultural del pensamiento. Libro Investigaciones del pensamiento en la psicología soviética. Moscú, p.123-174 (en ruso).
- CALVIÑO, M. (2002). Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. Editorial Científica y Técnica, La Habana.
- CAMPIONE, J. et.al. (1989). The zone of proximal development: Implicationes for individual differences and learning. En B. Rogoff y J. Wertsch. Children's learning in de "zone of proximal development". No 23. New Directions for Child Development. San Francisco, Jossey-Buss. Fotocopia.
- CAMPISTROUS, L. (2000). Indicadores e investigación educativa. Desafío escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 2. Vol 9. p. 38-49. Instituto central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.
- CANALES, R. (1996). Psicología y educación: Vigotsky, Piaget y Bruner. Revista Peruana de Psicología. 1(2), p. 184-200.
- CASTRO, H. (1989). Clínica del retraso mental. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES MINED- ICCP (1984). Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- COLECTIVO DE AUTORES ICCP (2000). Categorías fundamentales de la pedagogía como ciencia, sus relaciones mutuas. Fotocopia. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.
- CHAVES, J. (2001). La investigación científica desde la escuela. Desafío escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía , 2 Edición Especial. Año 5. p. 33-44. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.
- COLL, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. Libro de C.Coll (coord.) Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria. Horsori, Barcelona.
- (1997). La psicología socio- cultural- histórica: algunos comentarios generales y una propuesta para una nueva metodología genético- cultural. Libro de J. Wertsch et. al. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- COLL, C. y ONRUBIA, J. (1993). El análisis del discurso y la construcción de significados en el aula. Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje. Vol 1, No 2, p. 241-259.
- COLL, C. et.al. (1996). Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología Evolutiva. Alianza, Madrid.
- CORRAL, R. (2001). El concepto de la zona de desarrollo próximo. Una interpretación. Revista Cubana de Psicología. Vol. 18, No 1, p.72-76.
- (1999). Las "lecturas" de la ZDP. Revista Cubana de Psicología. Vol. 16, No 3, p. 200-204.
- CORDOVA, M. (1996). La estimulación intelectual de aprendizaje. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ISPEJV. Facultad de Ciencias en Educación, La Habana.
- DAVIDOV, V. (1988). La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Editorial Progreso, Moscú.
- DEL RÍO ,N. (2001). Bordando sobre la zona de desarrollo próximo. Obtenido de la red mundial el 20 de marzo de 2003: http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/9_riolugo.html.
- DEL RÍO, P. (2001). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la ZDP. Obtenido de la Red Mundial el 20 de marzo de 2003: <http://www.halinco.de/htm/proy-es/mat-did/1/apred-es>
- DÍAZ, B. (1986). El desarrollo intelectual y sus alteraciones. Universidad de la Habana, Facultad de Psicología.
- DIETRICH, C. (1976). Desarrollo intelectual de nuestros hijos. Edit. Fontanella, Barcelona.
- DELVAL, J. (1999). El desarrollo humano. Siglo Veintiuno de España Editores, España, México.
- DOMÍNGUEZ, M. y MARTÍNEZ, F. (2001). Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- DOSIL, A. (1986). Evaluación del potencial de aprendizaje de los deficientes mentales y mejora de su rendimiento. CTDE, Madrid.
- ECHEMENDÍA, B. (2001). Los niveles de ayuda en a relación psicoterapéutica. Una propuesta desde el enfoque histórico-cultural. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Psicología Educativa. Universidad de la Habana. Facultad de la Psicología.

- EGÓROVA, T. (1979). Particularidades de la memoria y el pensamiento de los escolares con retraso en el desarrollo. Pedagógica, Moscú (en ruso).
- FERNÁNDEZ, V. (2001). La psicología. La ZDP. Comentarios... aprendizaje constructivista. Vigotsky y su ZDP. Obtenido de la Red Mundial el 20 de marzo de 2003: <http://www.inlambrico.reuna.cl/fichas/entrevistas.htm>.
- FEUERSTEIN, R. (1992). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. Educación Cognitiva I. Editorial Mira.
- (1980). Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore, University Park Press.
- (1979). The Dynamic Assessment of Retarded Performers. The Learning Potential Assessment Device. Theory, Instruments and Techniques. Baltimore, University Park Press.
- FORNS i SANTACANA. (1993). Evaluación psicológica infantil. Barcelona, S.A.**
- GAIKÓ, I. (1999). Zonas de desarrollo actual y próximo: la mirada actual, aplicación práctica. En Problemas actuales de la actividad de los psicólogos prácticos. Universidad Pedagógica Nacional de Minsk, p. 32-36 (en ruso).
- GAILE, A. (1996). De la teoría a la práctica del trabajo correctivo- compensatorio con los escolares con deficiencia intelectual. Imp. ligera. MINED, La Habana.
- (2002). De la conceptualización del currículo a la práctica escolar. Libro de R. Bell y R. López. Convocados por la diversidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 69-80.
- GALBRAITH, B. et.al. (1997). Aprendizaje y enseñanza en la zona de desarrollo próximo. Libro de A. Álvarez (ed.) Hacia un curriculum cultural. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- GALPERIN, P. (1986). Acerca de la investigación del desarrollo intelectual del niño. Libro de I. Iliarov y V. Liaudis. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- GALPERIN, P. (1965). Los principales resultados de las investigaciones en el problema de "Formación de las acciones mentales y de los conceptos". Moscú.
- GARCÍA, J.A. y LACASA, P. (1992). Psicología evolutiva. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- GARCÍA, J. N. (1995). Manual de dificultades de aprendizaje. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
- GARCÍA, M. T. (1995). Algunas consideraciones sobre los términos retraso mental y oligofrenia. Conferencia impartida en la Maestría de Psicología Educativa, La Habana.
- GARRIDO, J. (1995). Deficiencia mental: diagnóstico y programación recuperativa. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. General Pardiñas, Madrid-6.
- GIMENO, S. y PÉREZ, A. (1994). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, S. L., Madrid.
- GILBUJ, Y. (1987). Concepto de la zona de desarrollo próximo y su papel en la solución de los problemas actuales de la psicología. Revista Problemas de la Psicología. No 3, p. 33-41 (en ruso).
- GONEEV, A. et.al. (1999). Los fundamentos de la pedagogía correctiva. Academia, Moscú (en ruso).
- GONZÁLEZ, F. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- GONZÁLEZ, A. (2002). El diagnóstico pedagógico integral. Libro de A. González y C. Reinoso (comp.) Nociones de la sociología, psicología y pedagogía. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 72-90.
- (2002). El proceso de enseñanza- aprendizaje ¿agente del cambio educativo? Libro de A. González y C. Reinoso (comp.) Nociones de la sociología, psicología y pedagogía. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 147-178.
- GONZÁLEZ, D. (1984). Problemas filosóficos de la psicología. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- GONZÁLEZ, O. (1995). El enfoque histórico- cultural como fundamento de una concepción pedagógica. Fotocopia, La Habana.
- GRAU, C. (1997). Concepto de deficiencia mental y sus implicaciones educativas. Clase magistral. España.
- GRIFFIN, P. y COLE, M. (1984). Current activity for the future. The zo-ped. Fotocopia.
- GUERRA, S. (1999). Propuesta de intervención curricular para favorecer el aprendizaje significativo en los escolares retrasados mentales de 3er ciclo. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación Especial. CELAEE, La Habana.
- GURIEVICH, K. y GORBACHEVA, E. (1992). El desarrollo mental de los escolares: criterios y normas. Pedagógica, Moscú (en ruso).
- GUTHKE, J. (1986). Psicodiagnóstico. Teoría y práctica. Prosveschenie, Moscú (en ruso).
- HERNÁNDEZ, G. (2001). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. Obtenido de la Red Mundial el 20 de marzo de 2003: <http://www.cesu.UNAM.mx/iresie/revistas/perfiles/85-86-htm/84-04htm>.
- HUTT, M. y GUYN, R. (1988). Los niños con retardo mental (Desarrollo- Aprendizaje- Educación). Fondo de Cultura Económica, México.
- IBARRA, L. (1999). Una mirada a la orientación desde el enfoque histórico- cultural. Revista Cubana de Psicología. Vol. 16, No 3, p. 205- 209.

- INGALLS, R. (1982). Retraso mental. La nueva perspectiva. Manual moderno, México.
- IVANOVA, A. (1970). La enseñabilidad como el principio de la valoración del desarrollo mental de los niños. Pedagógica, Moscú (en ruso).
- KALMIKOVA, Z. (1975). Problemas del diagnóstico del desarrollo mental de los escolares. Pedagógica, Moscú.
- KUSHNIR, N. (2002). La investigación psicopedagógica de la preparación de los niños para la escuela. La Escuela Inicial, Minsk (en ruso).
- LABARRERE, A. (1996). Interacción en la ZDP. Que puede ocurrir para bien y para mal. Imp. ligera , La Habana.
- LABARRERE, G. (2000). Principios de la enseñanza. En Selección de temas psicopedagógicos. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p.7- 28.**
- LACASA, P. et.al. (1997). Aprendices en la zona de desarrollo próximo¿quién y cómo?. En Cultura y Educación, No 6-7, p. 9-28.
- LEONTIEV, A.(1981). Actividad, conciencia y personalidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- (1986). Sobre la teoría del desarrollo de la psique del niño. Libro de I. Iliasov y V. Liaudis. Antología de la psicología pedagógica y de las edades. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 10- 13.
- LÓPEZ, J. y SIVERIO, A. M.(1996). El diagnóstico como instrumento de trabajo pedagógico. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- (1995). Diagnóstico del nivel de preparación del niño que ingresa al primer grado. Libro de A. M. Siverio et. al. Estudio de las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 256- 266.
- LÓPEZ, J. y DURÁN, B. (1975). Superación para profesores de psicología. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- LÓPEZ, J. (2000). Aprendizaje y desarrollo del escolar primario. En Selección de temas psicopedagógicos. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p.1-6.
- (2000). La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares. . En Selección de temas psicopedagógicos. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 29-37.
- LÓPEZ, J. et.al. (2002). Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica. En Compendio de pedagogía. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p.45-61.
- LÓPEZ, R. (2002). De la “Pedagogía de los defectos” a la Pedagogía de las potencialidades. Nuevos conceptos en la Educación Especial. Libro de R.Bell y R.López Convocados por la diversidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p.40-69.
- (2002) . Educación y diversidad. Reflexiones e implicaciones metodológicas. . Libro de R.Bell y R.López Convocados por la diversidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p.15-25.
- (2000). Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- LUBOVSKI, V. (1989). Los problemas psicológicos del diagnóstico del desarrollo anómalo en los niños. Pedagógica, Moscú.(en ruso).
- LURIA, A. (1975). Importancia del diagnóstico acertado. En Superación para los profesores de psicología. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, p. 167-177.
- (1977) Las funciones corticales superiores del hombre. Edit. Orbe, La Habana.
- MÁRQUEZ, J. L. (1992). Personalidad y comunicación. Imp. ligera. ISP “Rafael María de Mendive”, Pinar del Río.
- (1999). La comunicación pedagógica. Una alternativa metodológica para su caracterización. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.
- MARTÍNEZ, F. et.al. (2002). La atención clínico- educativa en la edad preescolar. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- MARCHESI, A. (1991). Psicología educativa (comp.) . Alianza, Madrid
- MATASOV, Y. (1999). La caracterización integral del desarrollo del pensamiento en los alumnos retrasados mentales. Revista Defectología No 2, p. 3-8.

- MERCER, N. (1996). Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula. Libro de C. Coll y D. Edwards (eds.). Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- MIERES, A. (1989). El enfoque en sistema. Peculiaridades, propiedades y principios. Centro de estudios de técnicas de dirección. Imp. ligera, La Habana.
- MINED (1996). Trabajo metodológico para los CDO. Imp. ligera, La Habana.
- (2000). Seminario Nacional para el personal docente. Tabloide. Ciudad de La Habana.
- MIRANDA A. et.al. (1999). Teorías actuales sobre el desarrollo. Implicaciones educativas. Ediciones Aljibe, S. L.
- MOLINA, M. (2002). El diagnóstico psicológico en la edad preescolar. Libro de F. Martínez et.al. La atención clínico- educativa en la edad preescolar. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 64-73.
- (2002). El examen psicológico del niño preescolar. Libro de F. Martínez et.al. La atención clínico- educativa en la edad preescolar. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 74-88.
- MOLINA, S. y ARRAÍZ, A. (1993). Procesos y estrategias cognitivas en niños deficientes mentales. Ediciones Pirámide, S. A. Madrid.
- MOLL, L. (1997). Vigotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (ed.) Hacia el curriculum cultural. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, p. 39-53.
- (1990). Introducción. En L. Moll (ed.). Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique, Buenos Aires.
- (1990). La zona de desarrollo próximo de Vigotsky: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. En Infancia y Aprendizaje, No 50-51, p. 15-35.
- MORENO, M. T. (1995). Construcción y validación de una escala para la evaluación del desarrollo psicomotor del lactante. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Universidad Central de Las Villas, Camagüey.
- MORENZA, L. (1996). Los niños con dificultades de aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas. Grupo Educ. Lima, Perú.
- (1996). Psicología cognitiva contemporánea y representaciones mentales. Aplicaciones al aprendizaje. Imp. ligera. Universidad de la Habana, Facultad de Psicología.

- NIEVES, L. (2000). El diagnóstico como proceso de evaluación- intervención: una nueva concepción. Libro de R.López (comp.) Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 30-44.
- NIEVES, L. (1995). El diagnóstico como proceso de evaluación- intervención: una nueva concepción. MINED. Imp. ligera, La Habana.
- NEPOMNIASCHAYA, N. (2001). Psicodiagnóstico de la personalidad. VLADOS, Moscú.(en ruso).
- (1966). Teoría de Vigotsky sobre la relación entre la enseñanza y desarrollo. En Enseñanza y Desarrollo. Materiales del simposium, Moscú, p.182-199.
- NEWMAN, D. et.al. (1991). La zona de construcción de conocimiento. Morata, Madrid.
- NOCEDO DE LEÓN, I. et.al. (2001) Metodología de la investigación educativa. II Parte. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- PÉREZ, G. (2000). La zona de desarrollo próximo y los problemas de fondo en el estudio del desarrollo humano desde la perspectiva histórico- cultural. Obtenido de la Red Mundial el 20 de marzo de 20003:<http://www.educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/gilperez.html>.
- PÉREZ, G. et. al. (1996). Metodología de la investigación educativa. I Parte. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- PÉREZ, R. y GARCÍA, J. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Ediciones R I A L P, S. A. Madrid.
- PROTSCÓ, T. (1997). Diagnóstico psicológico del retraso mental en escolares primarios. En Psicología Práctica, Minsk, p. 195-201.
- RAMÍREZ, L. A. (1999). Algunas consideraciones acerca del método de evaluación utilizando el criterio de expertos. Imp.ligera. ISP "Blas Roca Calderio". Provincia Granma, Cuba.

RESOLUCIÓN DEL MINED (1994-1995). Sobre el trabajo metodológico en los Centros de Diagnóstico y Orientación.

RICO, P. et. al. (2000). Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. Edit. Pueblo y Educación , Ciudad de La Habana.

----- (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. Soporte electrónico, La Habana, Cuba.

----- (2002). Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo del alumno. En Compendio de Pedagogía. Edit, Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 45-61.

RIVIERE, A. (1985). La psicología de Vigotsky. Visor, Madrid.

RIZO, C. et.al. (2001). Sobre la hipótesis y las preguntas científicas en los trabajos de la investigación. Desafío escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía, 2 Edición Especial. Año 5, p.3-7. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.

RODRÍGUEZ, D. (2001). Zona de desarrollo próximo en los alumnos con retardo en el desarrollo psíquico. Tesis presentada en opción al grado académico de Máster en Psicología Educativa. Facultad de Psicología .Ciudad de La Habana.

RODRÍGUEZ, W. (1995). La valoración de las funciones cognitivas en la ZDP. Revista Psicología Contemporánea. Universidad Puerto Rico. Año 5, Vol. 5, No 2, p. 56-65.

RODRÍGUEZ, L. (1997). Introducción a la Metodología de la Investigación Científica Empírica (con particularidades hacia la Psicología y la Educación). Imp. ligera. MINED- ISP, Pinar del Río.

ROGOFF, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch et. al. La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas. Fundación Infancia Y Aprendizaje, Madrid.

RUBINSTEIN, S. L. (1958). Sobre el pensamiento y las vías para su investigación. Pedagógica, Moscú

RUBINSTEIN, S. L. (1959). Principios y vías del desarrollo de la psicología pedagógica. Moscú.

RUBINSTEIN, S. YA. (1989). Psicología del escolar retrasado mental. Edit. Vneshtorgizdat, Moscú.

----- (1970). Vigotsky sobre el desarrollo del psiquismo en los niños retrasados mentales. Revista Defectología .No 5 (en ruso)

RUÍZ, A. (1999) La Investigación Educativa. Edit. Grifos. Serie interdisciplinar, 36. Universidade do oeste de Santa Catarina. Chapecó.

SALDAÑA, D. (2001). La evaluación dinámica. Boletín de recursos en Internet, marzo.

SAMPIERE, R. et.al. (1998). Metodología de la investigación. Mc GRAW- Hill. Impreso en México.

SAXE, G,et.al.(1984). The social organization of early number development.Fotocopia.

SHIF, Z. (1980). Particularidades del desarrollo intelectual de los alumnos de la escuela auxiliar. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

SHUARE, M. (1990). La psicología soviética tal como la veo. Edit. Progreso, Moscú.

SIEGEL, S. (1987). Diseño experimental no paramétrico. Edición Revolucionaria.

SIERRA, R. (2002). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde la perspectiva pedagógica. En Compendio de pedagogía. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

SIGMAN, M. y CAPPS, L. (2000). Niños y niñas autistas. Ediciones Morata. S.L. Madrid.

- SILVESTRE, M. (2002). Aprendizaje e inteligencia. En Compendio de pedagogía. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 120- 133.
- SILVESTRE M. y ZILVERSTEIN J. (2000). ¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje? Ediciones CEIDE.
- (2002). Hacia una didáctica desarrolladora. Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- SILVESTRE, M. et.al. (2002). Aprendizaje y diagnóstico. Seminario Nacional para el personal docente. MINED. p. 2-5.
- SISAMÓN, A. et. al. (2002). El diagnóstico psicopedagógico en la deficiencia mental. Universidad de Zaragoza. D. L. Z.-1573-87. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 43, p. 9-150.
- SOBRANO, L. (1993). Intervención psicopedagógica y orientación educativa. Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), Barcelona.
- SOLE, M. E. et. al. (1990). Concepción teórica y metodológica del diagnóstico de las desviaciones en el desarrollo de los niños en Cuba. Congreso Pedagogía 90. Imp. ligera, La Habana.
- TALÍSINA, N. (1998). Nuevos acercamientos hacia el psicodiagnóstico del intelecto. Revista Psicología. Vestnik Moskovskogo Universiteta. Serie 14, No 2, p. 8-13 (en ruso).
- (1988). Psicología de la enseñanza. Edit. Progreso, Moscú.
- TORRES, M. (1995). Hacia una comprensión histórico- cultural en el diagnóstico de las deficiencias intelectuales. Imp. ligera. ISPEJV, La Habana.
- (1997). Conferencia sobre retraso mental. Maestría en Educación Especial. CELAEE.
- (2002). Definiciones conceptuales en la Educación Especial. Imp. ligera. CELAEE, La Habana.

- TSVETKOVA, L. (2000). Vigotsky en la psicología soviética. En Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana, p. 45-60.
- TUDGE, J. (1993). Vigotsky, la ZDP y la colaboración entre los pares: connotaciones para la práctica en el aula. En L. Moll (comp.) Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Aique, Buenos Aires, p. 192- 208.
- VENGUER, L. (1979). Sobre el enfoque cualitativo en el diagnóstico mental del niño. Revista Problemas de la Psicología. No 1. Fotocopia.
- (1976). Temas de la psicología preescolar. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- (2001). La pedagogía de las capacidades. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- (2002) Sistema de diagnóstico para valorar el nivel de desarrollo intelectual de los niños de tres a seis años. MINED, La Habana.
- VERDUGO, M. et.al. (2001). Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Actas de IV Jornadas Científicas de Investigación sobre las personas con discapacidad. Ediciones Amarú.
- (1994). El cambio de paradigma en la concepción del retraso mental: la nueva definición de la AAMR. Siglo Cero, mayo-junio, Vol. 25(3), No 153.
- VERDUGO, M. y GENARO, C. (1997). Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Alianza, Madrid.
- VIGOTSKY, L.(1982). Pensamiento y lenguaje. Edit. Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edit. Crítica, Barcelona.

- (1989). Obras completas. Tomo V. Edit. Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.
- (1987). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Edit. Científico- Técnica, La Habana.
- (1984). Obras escogidas. Tomo III. Pedagógica, Moscú. (en ruso)
- (1984) . Obras escogidas. Tomo IV. Pedagógica, Moscú.(en ruso).
- (1991). Dinámica del desarrollo mental del escolar en relación con la enseñanza. Libro Psicología Pedagógica bajo la redacción de V. Davidov. Pedagógica, Moscú. (Traducción de R.Bell y C. Salgado).
- (1979). El problema de la enseñanza y del desarrollo mental en la edad escolar. En Vigotsky. Las investigaciones psicológicas escogidas. Pedagógica, Moscú.
- VIGOTSKY, L. (1979). Las investigaciones psicológicas escogidas. Pedagógica, Moscú.
- (1996). Obras completas Tomo IV. Edit. Aprendizaje Visor.
- VIZCAINO, A. et. al. (2002). Modelos del estudiante en tornos de aprendizajes colaborativos. Universidad de Castilla- La Mancha, España.
- VLASOVA, T. et.al. (1980). Métodos de investigación psicológicos, pedagógicos y logopédicos. Imp. ligera. MINED, La Habana.
- WALLOS, H. y PALACIOS, J. (comp.) (1987). Psicología y Educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil. Aprendizaje Visor, M E C, Madrid.
- WERTSCH, J. (1995). Vigotsky y la formación social de la mente. Ediciones Paidós.

- YAICHUK, B. (1999). Vigotsky y el campo problemático actual de la psicología social y personología. En problemas actuales de la actividad de los psicólogos prácticos. Universidad Pedagógica, Minsk, p. 16-21(en ruso).
- ZABRAMNAYA, S. (1998). Del diagnóstico hacia el desarrollo. Edit. Escuela Nueva, Moscú (en ruso)
- ZHAK, A. (1981). Caracterización de la ZDP durante el diagnóstico en los escolares primarios. En La obra científica de Vigotsky y psicología contemporánea., Moscú, p. 55-57 (en ruso).
- ZAMSKI, J. (1981). Historia de la oligofrenopedagogía. Edit. de Pueblos para la Educación, La Habana.
- ZAZZÓ, R. (1970). Manual para el examen psicológico del niño. Ciencia-Técnica. Instituto del libro, La Habana.
- ZEIGARNIK, K. (1995). La zona de desarrollo próximo y el análisis de la práctica educativa. Fotocopia (en ruso).
- ZILBERSTEIN, J. (2000). ¿Cómo hacer que trabajo cotidiano del docente le permita diagnosticar el aprendizaje de sus alumnos? Desafío escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Año 5. Vol. 10, p.2-8, enero- marzo del 2000. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ciudad de La Habana.
- (1999). Aprendizaje escolar y calidad educacional. Ediciones CEIDE. México.

