



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: VI      Número: 2      Artículo no.:7      Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2019.**

**TÍTULO:** Estrategia compensatoria dirigida a la estimulación del pensamiento en escolares con discapacidad intelectual leve.

**AUTORES:**

1. Máster. Elba Rosa Figueredo Vila.
2. Máster. Ricardo Campuzano Peña.
3. Máster. Clara María Rodríguez Vázquez.

**RESUMEN:** En el presente artículo se pone a consideración una estrategia de tipo compensatoria dirigida a la estimulación del pensamiento con énfasis en los procesos de análisis y síntesis en escolares con discapacidad intelectual leve. Su esencia es el diagnóstico y la ampliación de la zona de desarrollo próximo de dichos procesos, toda vez que se convierte en la premisa fundamental para lograr la activación afectivo-motivacional y cognitiva, considerada como condición para el logro de la inclusión social.

**PALABRAS CLAVES:** estrategia compensatoria, intervención, discapacidad intelectual, inclusión.

**TITLE:** Compensatory strategy directed to the stimulation of thought in school with light intellectual disability.

**AUTHORS:**

1. Máster. Elba Rosa Figueredo Vila.
2. Máster. Ricardo Campuzano Peña.
3. Máster. Clara María Rodríguez Vázquez.

**ABSTRACT:** In the present article, a compensatory type strategy aimed at the stimulation of thought is emphasized, with emphasis on the analysis and synthesis processes in school children with mild intellectual disability. Its essence is the diagnosis and expansion of the area of proximal development of these processes, since it becomes the fundamental premise to achieve affective-motivational and cognitive activation, considered as a condition for the achievement of social inclusion.

**KEY WORDS:** compensatory strategy, intervention, intellectual disability, inclusion.

**INTRODUCCIÓN.**

La Educación Especial en Cuba se enfrenta hoy a los nuevos retos que imponen las ciencias pedagógicas y las crecientes necesidades de formar hombres y mujeres capaces de transformar su realidad. La entrada al siglo XXI está matizada por posiciones más humanistas en el tratamiento a los niños que presentan limitaciones en su desarrollo, y con ello, el surgimiento de nuevos criterios que traen aparejados cambios sustanciales en las concepciones teóricas y prácticas acerca de la atención social y especializada que demandan.

Las personas con discapacidad intelectual constituyen una parte muy sensible de la población mundial, sus características son diversas, así como las causas que lo provocan; elevar al máximo posible las potencialidades de su desarrollo es un camino para acentuar la originalidad, la variedad y la heterogeneidad del ser humano, y por tanto, una vía para garantizar la igualdad de oportunidades sociales y educacionales como aspecto educativo para promover consecuentemente la inclusión social de todos los ciudadanos.

El cumplimiento de esta demanda social exige la ruptura de posturas que minimizan las posibilidades de los escolares con discapacidad intelectual. Ellos, como todos los seres humanos, tienen más capacidades y potencialidades que las habitualmente empleadas; le corresponde entonces a los sistema educativo vencer la pasividad del desarrollo, estimular el desarrollo, lo que implica enseñarlos a razonar, buscar alternativas, pensar y actuar.

Vigotski, L. S. (1995) legó al respecto profundas reflexiones ... “Precisamente porque el niño retrasado mental llega con dificultad a dominar el pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta habilidad por todos los medios posibles. La tarea de la escuela, en resumidas cuentas, consiste no en adaptarse al defecto, sino en vencerlo. El niño retrasado mental necesita más que el normal que la escuela desarrolle en él los gérmenes del pensamiento, pues abandonado a su propia suerte, él no los llega a dominar” (Vigotski, L. S., 1995).

Tomando en consideración lo anterior, se fundamenta desde lo psicológico, pedagógico y fisiológico la propuesta de una estrategia compensatoria dirigida a la estimulación del pensamiento, con énfasis en los procesos de análisis y síntesis en escolares con discapacidad intelectual leve de siete años de edad. En tal sentido, se considera una importante herramienta para la concepción, organización y ejecución del proceso correctivo-compensatorio, en particular los procesos de diagnóstico, caracterización y estimulación psicopedagógica, la concepción y funcionabilidad de la estrategia hacen posible su aplicación como respuesta educativa en la atención a los escolares con otras necesidades educativas especiales en distintos periodos del desarrollo ontogenético.

## **DESARROLLO.**

La estrategia es un término que ha sido extrapolado a diversas esferas de la vida social; en su definición más elemental es entendida como arte de dirigir las operaciones. En este sentido, se identifican dos componentes: uno cognitivo, visto como arte (conjunto de reglas y principios) y otro

interventivo, visto como operaciones (conjunto de medios para alcanzar un resultado o acción que produce un efecto).

En una estrategia se modela un proceso futuro que responde a objetivos definidos, se fundamenta y establece su necesidad social y se concreta en acciones que pretenden cambios cuantitativos y cualitativos en un tiempo dado. Además, se comparte que una estrategia permite transformar el estado real en uno deseado del campo que se investiga. Esto determina las acciones de quien dirige el proceso de transformación y de los sujetos que son transformados, todo en función de alcanzar objetivos de máximo nivel (Sierra Salcedo, R. A., 2002).

En el Modelo de Escuela Secundaria Básica, Valle (2003), citado por Sierra, R. (2004), declara un conjunto de estrategias, dentro de las cuales se hace referencia a las estrategias compensatorias dirigidas a la prevención y tratamiento de disfunciones del desempeño académico y conductual. De igual manera se reconocen como tipos de estrategias la de intervención y la compensatoria, fundamentalmente en trabajos que abordan el tratamiento a las necesidades educativas especiales.

De lo anterior se infiere, que la estrategia de tipo compensatoria es reconocida en la literatura científica; sin embargo, en la búsqueda bibliográfica realizada por los autores no ha sido posible la constatación de indicios argumentativos acerca de su definición, concepción e implementación, por lo que a partir de las consideraciones anteriores se define como: Proyección de un sistema de acciones a corto y mediano plazo dirigidas a la transformación del proceso correctivo-compensatorio en la educación especial para escolares con discapacidad intelectual, que toma como base el uso de recursos psicopedagógicos encaminados a estimular la zona de desarrollo próximo de los procesos psíquicos, a partir de potenciar al máximo las áreas conservadas en función de la movilización cognitiva y afectiva, según los objetivos propuestos en un tiempo concreto.

Su diseño está dirigido a propiciar la implementación del diagnóstico y la ampliación de la zona de desarrollo próximo de los procesos de análisis y síntesis del pensamiento, como componente esencial del proceso correctivo-compensatorio, y ulteriormente, favorecer la preparación de los escolares con discapacidad intelectual leve de siete años de edad para la vida adulta independiente.

La concepción tiene un carácter eminentemente flexible; en ella se evidencian las relaciones entre los componentes del proceso correctivo-compensatorio y los fundamentos histórico-culturales, se inserta en el algoritmo de atención integral concebido para las escuelas del sistema de educación especial (diagnóstico y caracterización, definición de potencialidades y necesidades educativas especiales, elaboración y aplicación de programas de estimulación y evaluación de su eficacia).

La naturaleza compensatoria de la estrategia tiene como fundamentos la interconexión dialéctica entre los procesos psíquicos sobre la base de las relaciones intrasistémica e intersistémica a nivel cortical. Los “circuitos” cerebrales conforman los sistemas funcionales sobre los que se desarrollan las funciones psíquicas superiores, a partir de una amplia unión de estructuras y procesos localizados de manera diferente, para obtener un efecto final.

Cada sistema funcional es multireceptor, dispone de un conjunto de señales aferentes que provienen de distintos sectores cerebrales; su trabajo depende directamente de la calidad de los impulsos aferentes. Es el proceso de aferentación quien introduce al sistema funcional su especificidad, en dependencia del sistema funcional del que forme parte, pues es diferente en los restantes sistemas funcionales en los que esté implicado.

En la medida que el escolar crece y se desarrolla ocurre un proceso de estrechamiento de las aferencias de este campo, lo que culmina con el establecimiento de una aferencia rectora, que se limita a garantizar la función de un sistema determinado, pero las restantes no desaparecen, sino que quedan en estado de latencia, como reserva del sistema funcional, por lo que puede ocurrir entonces el proceso de compensación y supercompensación de las funciones psíquicas superiores.

El medio donde se desarrollan los escolares con discapacidad mental leve de siete años de edad constituye un elemento significativo para su maduración neurológica; si el ambiente es propicio, se logra la activación de la actividad psíquica, en particular el pensamiento, y como consecuencia, la estimulación de los procesos de análisis y síntesis, pero si el desarrollo se produce en un medio infraestimulante, muchas de las neuronas quedarán inactivas, lo que podría originar su muerte.

En la infancia se produce la maduración intensiva del organismo del escolar, en específico, la maduración de su sistema nervioso y del cerebro. Durante los primeros siete años de vida, la masa cerebral crece aproximadamente tres veces y medio, varía su estructura y se perfeccionan sus funciones, el proceso de mielinización alcanza el 8,7% del peso total del cerebro. En cuanto a la actividad bioeléctrica de la corteza de los hemisferios del cerebro, la frecuencia promedio del ritmo alfa alcanza valores de 9.4 por segundo.

Se reconoce que la maduración del cerebro adquiere una importancia vital para el desarrollo psíquico; las mayores medidas en el período de crecimiento las tienen el lóbulo frontal y el parietal, lo que trae aparejado el incremento de las posibilidades para la asimilación de diferentes acciones. Estos años constituyen un período intenso de desarrollo psíquico y físico, por lo que la estimulación en estas edades implica aprovechar las potencialidades infantiles, pues mientras más se aleje la ayuda de este período menos efectiva será.

Se consideran mediadores los sistemas anatómicos y fisiológicos que le permiten al hombre el contacto con los estímulos y las informaciones del medio, además de la mediación social, que ocurre al utilizar a otra persona como instrumento para la acción sobre el ambiente. La mediación instrumental se manifiesta en la utilización de instrumentos creados por la cultura y los sistemas de diferente nivel de complejidad, que posibilitan la transmisión de significados.

El análisis de la dinámica estructural y funcional del cerebro permite la comprensión del mecanismo de la supercompensación de las funciones psíquicas en los escolares con discapacidad mental leve de siete años de edad, en la corteza cerebral existen zonas que realizan acciones concretas, pero que funcionan en todo momento de forma conjunta y dinámica, en interrelación con las demás áreas que integran el complejo sistema del cerebro. De esta misma forma, opera el funcionamiento y desarrollo de los procesos psíquicos cognoscitivos.

Desde el punto de vista ontogenético, es importante partir del supuesto de que el desarrollo de las diferentes funciones psíquicas superiores inicia desde las edades tempranas, a partir de las cuales comienza un largo y complejo proceso de desarrollo. Así, las relaciones que establece el escolar con el adulto, el medio y los coetáneos, le proporciona experiencias necesarias para conformar y activar los circuitos cerebrales, los que a su vez, se convierten en instrumentos externos que posibilitan la activación psíquica.

En la elaboración de la estrategia compensatoria se tuvo en cuenta el análisis del postulado: las funciones psíquicas superiores en su desarrollo desde el punto de vista filogenético y ontogenético (Vigotski, L. S., 1995), y el principio del desarrollo mental del niño en el proceso de formación de las acciones mentales (Leontiev, L. A., 1979). En este proceso adquiere un importante lugar la *actividad manipulativa* con objetos, la que refuerza la interacción con el medio y el proceso de comunicación con el adulto.

Sustentan la propuesta los postulados de la concepción de las necesidades educativas especiales que establece la relación entre necesidad y respuesta educativa; determina los recursos de apoyo a utilizar, ya sean personales o materiales, y por último, el proceso de estimulación se concibe en el vínculo de los conceptos zona de desarrollo próximo y situación social de desarrollo, como un todo único que condiciona el desarrollo individual.

La estrategia se fundamenta en los principios de la Psicología Materialista Dialéctica y la Pedagogía Especial, y entre ellos son esenciales: el principio del desarrollo de la psiquis que reconoce que ésta se forma y se desarrolla, y está en constante cambio y transformación; el principio del determinismo dialéctico de la psiquis, que expresa que la psiquis humana está determinada por la interrelación dialéctica entre las condiciones internas y externas; y el principio de la unidad de la psiquis con la actividad y la comunicación.

Sustentan la estrategia la afirmación optimista y humana de que es posible enseñar, educar y desarrollar a los escolares con discapacidad intelectual, corregir y compensar desde el punto de vista psicopedagógico los procesos psíquicos, tanto en su dimensión afectiva como cognitiva, y la atención lo más tempranamente posible como condición y premisa para alcanzar el máximo desarrollo desde el punto de vista psíquico.

Estos principios constituyen también base para la determinación de los principios del proceso correctivo-compensatorio con énfasis en la estimulación de los procesos de análisis y síntesis del pensamiento, los que se convierten en soporte teórico para la estrategia, entre ellos son definitorios el de no segregación, la utilización de mecanismos sociales en el proceso de estimulación, el principio del enfoque individual y diferenciado y la realización de actividades colectivas.

Desde la posición de los autores, se concibe la estimulación de los procesos de análisis y síntesis como el núcleo del proceso de estimulación psicológica, de ahí que en el contexto de la estrategia compensatoria que se propone se define como su recurso metodológico. Estos fundamentos, asumidos en su unidad conceptual y funcional, hacen posible el diseño de los restantes elementos de la estrategia compensatoria para contribuir a la estimulación de los procesos de análisis y síntesis del pensamiento en escolares con discapacidad intelectual leve de siete años de edad.

Los momentos o fases de la estrategia compensatoria expresan las invariantes que deben tenerse en cuenta para organizar un sistema de acciones dirigidas a estimular los procesos de análisis y síntesis del pensamiento en escolares con retraso mental de siete años de edad; aspectos que constituyen orientaciones de marcado carácter metodológico que permiten organizar el proyecto estratégico contenido en las siguientes **etapas**:

- I. Diagnóstico y caracterización psicopedagógica de las operaciones de análisis y síntesis.
- II. Diseño de acciones compensatorias para la estimulación de las operaciones de análisis y síntesis.
- III. Instrumentación de acciones compensatorias.
- IV. Evaluación.

### **Etapa I: Diagnóstico y Caracterización Psicopedagógica.**

Una premisa básica para lograr claridad en la estimulación de los procesos de análisis y síntesis en escolares con discapacidad intelectual leve de siete años de edad es la realización del diagnóstico de la actividad cognoscitiva, en particular el de dichas operaciones, a partir de constatar el estado actual en los niveles cognitivos precedentes: sensopercepción, memoria e imaginación, y el pensamiento; todo lo cual tiene como objetivo la determinación de la zona de desarrollo próximo o las potencialidades de estos procesos. En sentido general se proponen las siguientes **acciones**:

1. Diagnóstico del desarrollo psíquico alcanzado por los escolares, con énfasis en los procesos del pensamiento (análisis, síntesis, comparación, abstracción y generalización).

Para ello se hace necesario:

- Selección de las técnicas para la exploración de los procesos de análisis y síntesis de acuerdo con el nivel de desarrollo alcanzado en los niveles precedentes (sensorial y representativo).

2. Realidad del estado actual de los procesos del pensamiento: análisis y síntesis.

- Necesidad de niveles de ayuda por parte de los escolares ante diversas situaciones.
- Determinación de las potencialidades para la estimulación de estas operaciones.
- Determinación de las limitaciones para el desarrollo de las operaciones objeto de análisis.
- Tipo de pensamiento que predomina en los escolares.

3. Diagnóstico de la zona de desarrollo próximo de las operaciones de análisis y síntesis.

- Determinación de los niveles de ayuda.

a) Primer nivel: consiste en una orientación general de la tarea; se concreta en alertas, llamados de atención, reformulación y reorientación de la instrucción; generalmente es un señalamiento que activa y promueve las operaciones de análisis y síntesis. En este nivel se comprueba la comprensión de la tarea por parte del escolar.

b) Segundo nivel (estimulación y movilización de las operaciones de análisis y síntesis): consiste en el recordatorio de situaciones semejantes a la tarea que se le ha indicado; se procura que el escolar realice, por sí mismo, una transferencia de lo que posee en el desarrollo actual o real a la nueva tarea que se le propone. Es importante, en este nivel, la elaboración de diferentes preguntas de apoyo que permitan descomponer e integrar objetos y fenómenos, y establecer relaciones causa-efecto.

De igual manera pueden incorporarse preguntas sugestivas, dirigidas al establecimiento de las relaciones parte-todo y viceversa; insinuar los errores que comete el escolar, utilización de reforzamientos para el uso frases afirmativas y negativas que den respuesta a una pregunta determinada, actitud para realizar deducciones sencillas (si- entonces), entre otras. Se trata de que el escolar con ayuda del psicopedagogo u otro escolar, o sin ella, busque el error y la causa, aun con cierto nivel de independencia.

c) Tercer nivel: se trata de la colaboración o trabajo conjunto entre el “otro” y el escolar, en cuyo proceso se deja, en un momento determinado de la colaboración, a que el sujeto termine la tarea por

sí solo. Se introducen las acciones prácticas con los objetos, forma material o materializada como: las acciones de manipulación, de modelación, realización de dibujos, y la reproducción de los contornos de los objetos con ayuda del lápiz. Significativa importancia se la concede a la organización del proceso lógico de las acciones a desarrollar, las mismas deben partir del enriquecimiento de los analizadores.

d) Cuarto nivel: incluye la demostración de cómo se realiza la tarea. Solo se utiliza cuando el escolar demuestra que no tiene reservas ni recursos internos formados o en formación que le permitan el proceso de descomposición (análisis) y composición (síntesis) para resolver las tareas de forma más o menos independiente. Es necesario que la demostración se dirija a que el escolar se apropie del mecanismo de solución; es conveniente la utilización de mecanismos asociativos y relacionales, de huellas sensoriales, mnémicas y vivenciales para el establecimiento de relaciones en cualquiera de sus variantes.

e) Quinto nivel: se realiza la explicación y demostración de la tarea de forma más prolongada con énfasis en la forma de realizar la misma. Se utilizan diferentes vías para que el escolar se apropie del modo de solución de la tarea, como pueden ser situaciones análogas y opuestas. La necesidad de este nivel de ayuda indica que el escolar no ha comprendido o su atención está dispersa o no focalizada; debe entonces, rediseñarse la atención individualizada para el enriquecimiento de las funciones básicas del pensamiento.

- Determinación del tipo de transferencia.

En este caso, es necesario preparar situaciones nuevas o análogas que permitan determinar la totalidad o la parcialidad de la transferencia del principio de solución, modelar situaciones semejantes que permitan determinar el tipo de transferencia y la comprensión del principio de solución en forma verbal, utilizar actividades para determinar la presencia de transferencias completas y parciales en acciones, sin explicación verbal del principio de solución.

## **Etapa II: Diseño de acciones compensatorias para la estimulación de las operaciones de análisis y síntesis.**

Acciones:

1. Preparación de los especialistas que intervienen en la estimulación.
2. Determinación de las líneas de acción compensatoria. En esta acción se determinan las líneas directrices para la estimulación de las operaciones de análisis y síntesis del pensamiento, y en correspondencia se definen como prioritarias las siguientes: senso-motriz (análisis sensorial en el trascurso del manejo de los objetos), desarrollo de la visualización, desarrollo de las generalizaciones, desarrollo de razonamientos y el área de interacciones.

En el área referida al desarrollo de los razonamientos se incluyen los de tipo inductivo, deductivo y analógico. Es recomendable comenzar el trabajo por el primero (inductivo); una forma puede ser mediante la selección de una serie de objetos o fenómenos aislados, pero pertenecientes al mismo género que deben ser presentados a los escolares para su observación; luego se debe determinar previamente qué propiedades esenciales de los objetos son comunes a todos, así como qué nexos y relaciones entre ellos deben hacerse evidentes.

La utilización de los razonamientos analógicos dirigidos a la estimulación de las operaciones de análisis y síntesis depende del volumen y la profundidad que tengan los conocimientos de los rasgos esenciales de los fenómenos, del conocimiento de los nexos que existen entre los rasgos de los fenómenos; es decir, determinar lo común y el conocimiento de las diferencias.

En el área del desarrollo de las generalizaciones, es necesario potenciar la generalización de los rasgos y propiedades de los objetos y fenómenos, así como de los nexos y relaciones entre ellos; de ahí que es conveniente el trabajo en función de la *generalización sensorial*, de carácter práctico-eficaz, que se realiza en una situación visual a través de la presentación de rasgos externos (forma, tamaño, color); en este sentido, es importante partir de lo concreto, vinculado al aquí y al ahora.

En la percepción de los objetos y fenómenos, los rasgos y relaciones captados por los sentidos ocupan el primer plano y con frecuencia producen en los escolares una intensa emoción, lo que favorece la generalización sensorial de dichos rasgos y sus relaciones; también tiene lugar al operar con objetos. Los rasgos y propiedades de los objetos o fenómenos, así como los nexos y relaciones entre ellos, que se generalizan a través de los sentidos, constituyen una suma de conocimientos conceptuales de carácter elemental.

Este tipo de generalización se realiza sobre la base de la experiencia directa de la percepción y de la actividad práctica, y refleja la fase primaria de los conocimientos conceptuales sobre los objetos y fenómenos de la realidad. La generalización a base de imágenes y conceptos constituye una generalización en forma de *imágenes visuales* y de ideas, tanto de los conocimientos conceptuales esenciales de los objetos y fenómenos, como de los rasgos o relaciones de carácter accidental.

En esta segunda acción, las áreas que se proponen guardan relación de dependencia y subordinación, de ahí que pueden integrarse acciones, a partir de su carácter propedéutico y generalizador. Se recomienda determinar áreas de carácter básico: la senso-motriz y el desarrollo de la visualización, por responder a los niveles sensorial y representativo, y el área de interacciones, por considerar el contexto escolar como espacio cooperativo, de intercambio y mediación, donde se privilegia la colaboración y la ayuda. El resto de las áreas, por el nivel de complejidad que poseen, se definen como generalizadoras.

### **Etapa III: Instrumentación de la estrategia compensatoria.**

En los momentos de planificación, ejecución y control del proceso correctivo-compensatorio y la estimulación de los procesos de análisis y la síntesis del pensamiento, se proponen las siguientes *acciones*:

1. Organizar las condiciones físico-ambientales (sonido, luz, ubicación física, etc.) propicias para el proceso de estimulación.

2. Determinar las ayudas que pueden ser proporcionadas al escolar con discapacidad intelectual leve, tanto en la presentación de la tarea como durante su realización. En correspondencia con la entrada sensorial y el grado de discriminación de los objetos y fenómenos, estas pueden ser verbales y visuales, a partir del supuesto de que el escolar con discapacidad intelectual leve de siete años de edad responde mejor a una estimulación sensorial que le llegue por más de un canal.

3. Determinar los materiales psicopedagógicos. Éstos deben permitir al escolar salvar las dificultades en las operaciones de análisis y síntesis, y para ello, se sugiere seguir la siguiente secuencia:

- Manipular los objetos y realizar con ellos las acciones que correspondan.
- Visualizarlas mentalmente.
- Utilizar símbolos.
- Combinar aspectos visuales, táctiles y auditivos, para que el escolar reciba la información por el mayor número de vías sensoriales posibles.

4. Determinar los recursos psicopedagógicos y su aplicación en correspondencia con los ejes temáticos propuestos para el trabajo de estimulación psicopedagógica. Según el soporte interactivo, desde el basamento de las relaciones de mediación, se delimitan los recursos psicopedagógicos personales y materiales (impresos, audiovisuales, informáticos) que incluyen todo el sistema de influencias educativas del entorno donde se desarrolla la estimulación psicopedagógica; incluye los compañeros y los docentes, soportes manuales e industriales, montajes, documentales, música, dibujos animados, videojuegos, multimedia, enciclopedias, entre otros.

Según la intención comunicativa, para relacionar el modo en que el escolar acciona con el mediador durante la estimulación, se delimitan recursos psicopedagógicos interactivos, donde se establece una

relación comunicativa, entre estos se encuentran: juegos de mesa, de roles, la conversación, recursos verbales, las guías de preguntas, las comparaciones.

En correspondencia con la naturaleza de la estrategia se delimitan:

- Recursos psicopedagógicos para la activación. Se dirigen al plano afectivo-motivacional y comprenden la generación de impulsos para la acción.
- Recursos psicopedagógicos para la orientación cognitiva. Se dirigen al plano de atención, de mantenimiento de la concentración y de la potenciación de las experiencias cognitivo-vivenciales.
- Recursos psicopedagógicos para el enlace, considerados mediadores co-instruccionales, de potenciación cognitiva, afectiva. Se dirigen a la integración de lo conocido por el escolar (zona de desarrollo actual).
- Recursos psicopedagógicos para la reflexión. Se utilizan como recursos de afianzamiento, son acciones de potenciación cognitiva. Se dirigen al plano de la interiorización y la comprensión, sustentada en la actividad práctica.

5. Determinar los indicadores para evaluar la amplitud de la zona de desarrollo próximo, estos son: tiempo necesitado para realizar las tareas con calidad, tipo de ayuda, transferencia: (a nuevas tareas dentro del tipo de problema, dentro de la tarea, desde un tipo de problema a otro), forma de trabajo y motivación hacia la tarea.

6. Estrategias que servirán de soporte para las acciones instrumentadas en la estrategia compensatoria. Se incluye la estrategia específica dirigida a la preparación de los docentes y especialistas, la forma fundamental de superación es el taller, se sugieren los temas: Actualidad de la discapacidad intelectual; Particularidades de la situación social del desarrollo en el escolar con discapacidad intelectual; Concepciones teóricas y prácticas acerca del proceso correctivo-compensatorio; La estimulación psicopedagógica, componente integrador del proceso correctivo compensatorio y La

estimulación de las operaciones de análisis y síntesis del pensamiento, una vía para lograr la movilización afectiva y cognitiva en escolares con discapacidad intelectual leve de siete años de edad.

#### **Etapas IV: Evaluación de las acciones compensatorias.**

Tiene como objetivo comprobar la efectividad de las acciones diseñadas para la estimulación de las operaciones de análisis y síntesis del pensamiento en escolares con discapacidad intelectual leve de siete años de edad. Como *acciones*, en esta etapa se proponen las siguientes:

1. Evaluar el cumplimiento de las acciones compensatorias previstas en las etapas de la estrategia.

Tiene como objetivo controlar las acciones que se ejecutan en cada una de las etapas de la estrategia compensatoria, entre ellas, la correspondencia entre la planificación y el diagnóstico inicial; carácter significativo del contenido de las acciones compensatorias y su contribución a la solución de los problemas que se presentan en la ejecución de los tratamientos especializados; incidencia de las actividades en la estimulación del análisis y la síntesis en escolares investigados, a partir de la ampliación de la zona de desarrollo próximo.

- Evaluación de los indicadores para la ampliación de la zona de desarrollo próximo (niveles de ayuda y tipo de transferencia).

Por amplitud de la zona de desarrollo próximo se entiende su extensión, en términos de amplia y estrecha. Se considera que la zona de desarrollo es amplia si el escolar es receptivo ante la ayuda, la asimila y la aplica en situaciones semejantes (transferencia), o para mejorar la realización de la misma tarea siempre relacionado con la descomposición de las partes al todo y su integración. Es estrecha cuando el escolar no asimila la ayuda brindada y no mejora la solución de la tarea después de recibirla.

a) Determinación del nivel de transferencia. En este aspecto es importante evaluar los niveles y los tipos de transferencia, para ello se proponen las siguientes categorías:

- Nivel alto: si el escolar transfiere totalmente lo aprendido a una nueva situación, demuestra el modo de solución de la tarea.
- Nivel bajo: si no transfiere lo aprendido a la situación semejante.
- Transferencia completa en forma verbal: si el escolar transfiere lo aprendido a una situación semejante y explica por qué lo hizo de esa manera.
- Transferencia parcial en forma verbal: si transfiere lo aprendido a una situación semejante, pero no siempre explica por qué lo hizo de esa manera.
- Transferencia completa en acciones: si transfiere la tarea en acciones, pero no explica por qué lo hizo de esa manera.
- Transferencia parcial en acciones: si transfiere parcialmente la tarea en acciones, pero no dice por qué lo hizo de esa manera.

En todos los casos, el contenido fundamental de los niveles y tipos de transferencia está dirigido a que los escolares puedan realizar las operaciones de análisis y síntesis. Dentro de los requerimientos para la administración de la ayuda pueden citarse: prioridad de la ayuda en el componente de orientación de la acción, carácter oportuno de la ayuda al suministrarla y al retirarla, aseguramiento de la necesaria rotación de los roles entre los que ayudan y los ayudados, carácter gradual de administración de la ayuda, registro de la posición del escolar ante la ayuda (solicita, acepta, incorpora, transfiere).

## **CONCLUSIONES.**

La estrategia compensatoria se diseña sobre un cuerpo de fundamentos que penetra y determina su propia sustentación teórica, y por tanto científica, así como al resto de sus componentes, y toma como centro la ampliación de la zona de desarrollo próximo de los procesos de análisis y síntesis del

pensamiento en escolares con discapacidad intelectual leve de siete años de edad; aspecto que se considera decisivo para el rediseño del proceso correctivo-compensatorio.

La estrategia compensatoria se fundamenta en posiciones humanistas de la pedagogía y la psicología especial, que reconoce el vínculo entre las necesidades educativas especiales, las potencialidades y la respuesta educativa en los escolares con discapacidad intelectual leve de siete años de edad; por tanto, se convierte en una herramienta para el trabajo dirigida al perfeccionamiento del proceso correctivo-compensatorio.

Su significación está dada en que constituye una importante herramienta para la concepción, organización y ejecución del proceso correctivo-compensatorio en la educación especial para escolares con discapacidad intelectual, en particular los procesos de diagnóstico, caracterización y estimulación psicopedagógica.

La concepción y funcionabilidad de la estrategia propuesta hacen posible su aplicación como respuesta educativa en la atención a los escolares con otras necesidades educativas especiales en distintos periodos del desarrollo ontogenético.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Leontiev, L. A. (1979). Principios de Psicología General. La Habana: Pueblo y Educación.
2. Sierra Salcedo, R. A. (2004). Modelo cubano de Secundaria Básica. La Habana: Pueblo y Educación.
3. Sierra Salcedo, R. A. (2002). Modelación y estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica, en Compendio de Pedagogía. La Habana: Pueblo y Educación.
4. Vigotski, L. S. (1995). Obras completas. Tomo V. La Habana: Pueblo y Educación.

## **BIBLIOGRAFÍA.**

1. Álvarez Cruz, C. (1998). Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo. Alternativa en la validación de una metódica del cuarto excluido. Tesis presentada en opción al título científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
2. Arias Beatón, G. (1999). Lo biológico y lo social en la conformación de lo psíquico en el ser humano. Encuentro Internacional de Educación inicial y preescolar. Curso pre evento. La Habana. Cuba.
3. Betancourt, J. y otros. (1992). Selección de temas de la Psicología Especial. La Habana: Pueblo y Educación.
4. Boerre, G. (2007). Los hemisferios cerebrales y el procesamiento de información. Departamento de psicología. Universidad de Shippensburg. (En soporte digital).
5. Bell, Rodríguez. R. (2003). Inclusión y escuela: expectativas y realidades. Conferencia. Material mimeografiado. La Habana: MINED.
6. Dass, J.P. (1990). Posibilidades de la enseñanza correctiva en niños deficientes mentales. En Bueno, Molina y Seva: Deficientes mentales Editorial. Expaxs. Vol. II. España.
7. Gafo J. (1992). La deficiencia mental. Aspectos médicos, humanos, legales y legales. Dilemas éticos de la medicina actual. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

## **DATOS DE LOS AUTORES.**

**1. Elba Rosa Figueredo Vila.** Licenciada en Defectología, Máster en Investigación Educativa y Profesora Auxiliar de la Universidad de Granma, Cuba. Se desempeña como profesora de Psicología Especial. Correo electrónico: [efigueredov@udg.co.cu](mailto:efigueredov@udg.co.cu)

**2. Ricardo Campuzano Peña.** Licenciado en Defectología, Máster en educación Especial y Profesor Auxiliar de la Universidad de Granma, Cuba. Se desempeña como profesor de Psicología Especial. Correo electrónico [rcampuzanop@udg.co.cu](mailto:rcampuzanop@udg.co.cu)

**3. Clara María Rodríguez Vázquez.** Licenciada en Educación Especial, Máster en Promoción de Salud y Profesora Auxiliar de la Universidad de Granma, Cuba. Se desempeña como profesora de Logopedia. Correo electrónico: [crodriguezv@udg.co.cu](mailto:crodriguezv@udg.co.cu)

**RECIBIDO:** 5 de septiembre del 2018.

**APROBADO:** 1 de octubre del 2018.