

LAS SITUACIONES TÍPICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Dr. C. Tania Zamora Reytor.

P. Titular. Universidad de Granma. Orcid: 0000-0003-3727-4972. Teléfono: 23587365.
tzamorar@udg.co.cu. Granma, Cuba

Resumen

La atención a la diversidad ha constituido tradicionalmente una problemática que puede complicar el proceso de enseñanza aprendizaje si no se interpreta como lo que es, la necesidad de respetar la diferencia a partir de su consideración. Este material, devenido en estrategia didáctica, se centra en el tratamiento de las situaciones típicas en la enseñanza de la Matemática y se estructura como proceso de solución de problemas específicos, pero realizándose no de manera homogénea para el grupo clase, sino desde este, pero para la diversidad; se trabajan los mismos contenidos para todos, pero siguiendo orientaciones para trabajar de manera diferenciada; de modo que exista articulación entre los procedimientos utilizados para tomar en consideración las potencialidades y dificultades cognitivas y afectivas de los estudiantes, como elemento esencial para concebir las tareas de aprendizaje en cada situación típica. Lo que presupone llevar los referidos elementos, por parte del docente, al proceso de enseñanza aprendizaje de los conceptos, relaciones, procedimientos y proposiciones matemáticas, de manera personalizada, aspecto sobre el que giraría entonces ese enfoque personalizado de la enseñanza y el aprendizaje, que se propone, a partir de las potencialidades y dificultades cognitivas y afectivas de los estudiantes. Se utilizaron en este trabajo métodos teóricos y empíricos, entre los que destacan el analítico-sintético, la modelación, la observación y las pruebas pedagógicas; los que permitieron determinar los fundamentos esenciales y, finalmente, corroborar la eficacia de la estrategia.

Palabras clave: diversidad, atención a la diversidad, enfoque personalizado, situaciones típicas

Introducción

Este trabajo toma como punto de partida la consideración de que la enseñanza de la Matemática en la escuela cubana tiene la tarea de contribuir a la preparación de los educandos para la vida laboral, económica y social, de manera que dispongan de sólidos conocimientos, que les permitan interpretar los avances de la ciencia y la técnica; que sean capaces de operar con ellos de modo consciente; y que puedan aplicarlos a la solución de los problemas de la vida, además del aprovechamiento de las potencialidades que esta asignatura ofrece para contribuir al desarrollo de las capacidades intelectuales.

A pesar del valor concedido a la enseñanza-aprendizaje de la Matemática en las reflexiones anteriores, el cuadro que se presenta hoy en las diferentes educaciones en esta dirección no se corresponde con las aspiraciones. El estudio de materiales relacionados con el tema reveló insuficiencias teóricas y metodológicas para realizar adecuaciones curriculares de manera que se atienda la diversidad, desde la clase de Matemática. De ahí que se pretenda como objetivo: la elaboración de una estrategia didáctica para la atención a la diversidad desde el tratamiento a las situaciones típicas en la enseñanza en la matemática, sustentada en un nuevo enfoque didáctico, el enfoque personalizado de la enseñanza y el aprendizaje sobre la base de las potencialidades y dificultades cognitivas y afectivas de los estudiantes, de manera que permita la apropiación de conocimientos matemáticos y su aplicación en la solución y valoración de situaciones de la práctica social.

Desarrollo

La atención a la diversidad desde el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de la Matemática en las diferentes educaciones, ha tenido sus cambios de manera positiva, aun y cuando no satisface las exigencias que precisa la escuela cubana. En tal sentido, las tendencias van desde una concepción didáctica mecanicista y formalista, donde predomina un currículo homogeneizador de los contenidos y las estrategias de aprendizaje, hasta una concepción dialéctico-materialista o integradora de la Didáctica, que favorece el acercamiento a la descentralización y flexibilidad del currículo para concebir tareas de aprendizaje como

adecuaciones, incluso individualizadas, pero sin brindar aún orientaciones precisas de cómo hacerlo.

De todo el sistema de contenidos que posee la ciencia Matemática, tanto el sistema de conocimientos como el de habilidades, se incorporarán al contenido de la Matemática Educativa aquellos que sean factibles, en dependencia del papel y el lugar que dicha asignatura tenga en el plan de estudio, es decir, cómo tributa a la formación del egresado de las diferentes educaciones. Sin embargo, y en esto radica su dialéctica, como asevera Álvarez, C (1993), que la estructura y lógica de la ciencia influirá en las posibilidades y potencialidades que ella posea para cumplir los objetivos propuestos.

Esta es una de las razones que explica porqué el sistema de conocimientos que conforman los programas de la Matemática Educativa, tiene como base a la Aritmética, la Geometría y el Álgebra que es explicado fundamentalmente por vía inductiva o deductiva. Pese a ello, no siempre se tiene en cuenta la propia lógica de esta ciencia, trayendo como consecuencia que, al concebir el PEA, no ocupe una posición relevante el proceso de construcción del conocimiento científico, con un enfoque integral, sobre la base de la atención personalizada, sino que prevalece la homogeneización y el segregacionismo.

Los aspectos descritos sumados a otros tantos demuestran la necesidad de transformar esta situación de la enseñanza y el aprendizaje en la asignatura Matemática, de manera que se atienda a la diversidad desde la personalización sin segregacionismo.

Aclárese que se concibe como personalización de la enseñanza y el aprendizaje al proceso sistémico, que sustentado en un PEA desarrollador, garantiza la organización y dirección de este proceso sobre la base de las carencias y potencialidades cognitivas y afectivas de los estudiantes, aprovechando sus recursos personológicos de manera que lo que se aprenda cobre significado y sentido personal. Es lograr que el estudiante además de sentir la satisfacción de sus necesidades, la utilidad de lo aprendido en lo nuevo que aprende, pueda interpretar los estancamientos, retrocesos y errores, concientizarse con sus potencialidades y limitaciones, para trazarse metas, que garantice la responsabilidad y compromiso con su propio aprendizaje de modo que se estimule su ZDP y su crecimiento personal, desde el marco del grupo, sin restarle responsabilidad al docente; el cual podrá evaluar su acción didáctica y rediseñar si es necesario.

La autora, para esta investigación, asume como definición de diversidad “la variedad de necesidades educativas de cada sujeto, grupo y/o segmento poblacional”. (Rivero, M, 2003).

Si de atender a la diversidad se trata, la enseñanza debe concebirse desde una perspectiva desarrolladora, lo cual es posible si es consecuente con los presupuestos del enfoque histórico-cultural de Vigotsky. Para Vigotsky, la educación precede al desarrollo, lo impulsa, pero teniendo en cuenta el desarrollo previo alcanzado por el sujeto. Este enfoque se ha convertido en referente teórico de numerosas investigaciones educativas, dada la vigencia de sus postulados teóricos, entre los que pueden citarse los siguientes: La Ley genética del desarrollo, el concepto de Zona de desarrollo próximo (ZDP), destacando el papel del “otro” y la Situación Social de Desarrollo.

En la actualidad, con la concepción de aprendizaje que se defiende, el docente puede disponer y organizar condiciones que faciliten al alumno resolver conflictos, enfrentar algo nuevo; de manera que se le permita acercarse a un nivel de desarrollo cualitativamente superior en el que sienta la significatividad de lo que aprende.

Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición [Ausubel, D; 1991].

Esencial, entonces, resulta considerar tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, pero con énfasis en la primera, el principio de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo, con su papel en la función reguladora de la personalidad y el conflicto cognitivo, así como la ineludible vinculación entre la actividad y la comunicación como mecanismos psicológicos de la formación y desarrollo de la personalidad.

Según Leontiev, la actividad “... es el proceso de interacción sujeto-objeto, dirigido a la satisfacción de las necesidades del sujeto, como resultado del cual se produce una transformación del objeto y del propio sujeto”. [Leontiev, A. N; 1981]. En la Matemática, en su

PEA, la actividad del estudiante se orienta a la elaboración de conceptos, relaciones, procedimientos, proposiciones y su fundamentación o demostración, así como a la resolución de ejercicios y problemas.

Trascendental resulta la comunicación para el buen desarrollo de cualquier proceso vinculado al PEA, esto corrobora el papel del “otro”, aludido anteriormente. De la comunicación depende en buena medida la calidad del aprendizaje. La atención a la diversidad no es la excepción y acertado resulta abordar su estudio desde el PEA de la Matemática, considerando el enfoque personalológico.

En este trabajo se asume como base imprescindible a este enfoque, como un principio de la Psicología, para concebir el enfoque personalizado de la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática como aspecto didáctico. Enfoque que sustentado además en un PEA desarrollador facilita la atención a la diversidad.

A partir los referentes psicológicos expuestos es posible considerar los conceptos de educación, enseñanza y aprendizaje desarrolladores los que, en su integración, permiten redimensionar el significado del PEA para que sea desarrollador y agente del cambio educativo que necesita la escuela cubana actual.

Para el logro de estas aspiraciones importante resulta en este trabajo tener presente los eslabones del proceso, diseño, dinámica y evaluación; y sus componentes personales y no personales en la dinámica. Se asumen como no personales: problema, objetivo, contenido, método, medios, evaluación y formas de organización, en este orden.

Es oportuno analizar cómo se concibe en la concepción de dinámica, el contenido como componente no personal del PEA. Es considerado como “... aquella parte de la cultura y experiencia social que debe ser adquirida por los estudiantes y se encuentra en dependencia de los objetivos propuestos” [González, A. M; 2004]. El conocimiento representa la parte de la cultura que el estudiante debe dominar para alcanzar el objetivo, mientras que la habilidad es el método de aprendizaje, vista desde su aspecto general, el que se personifica y transforma en cada estudiante.

En tal sentido es necesario tener en cuenta las exigencias didácticas para un PEA desarrollador, con especial atención a la concepción y formulación de la tarea. En la definición que de tarea de aprendizaje, particularmente, se asume; se incluyen plenamente como una de esas actividades, los ejercicios matemáticos. Los ejercicios constituyen el medio principal para el alcance de los objetivos de la enseñanza de la Matemática.

Desde las definiciones ofrecidas por otros autores, se entiende una adecuación curricular como un tipo de estrategia educativa, que consiste en la adaptación en el currículum de un determinado nivel educativo con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean más accesibles a cada alumno.

Es importante asumir, de los tipos de adecuaciones curriculares, las individualizadas y especialmente las no significativas, que no implican modificación en los elementos prescriptivos o básicos del currículo. En este particular el trabajo se realiza desde las situaciones típicas en la enseñanza de la Matemática, concebido como adecuaciones no significativas y que será la estrategia principal para lograr la personalización de la enseñanza.

Estrategia didáctica para el tratamiento de las situaciones típicas en la enseñanza de la matemática desde la atención a la diversidad

Al considerar como punto de partida la concepción de las tareas de aprendizaje, con sus particularidades según las situaciones típicas en la enseñanza de la matemática, con un enfoque personalizado para la atención a la diversidad desde la clase de Matemática, la estrategia que se propone tiene como objetivo: formar una sólida base teórico-práctica para la atención a la diversidad desde la clase de Matemática, de manera que se logre, por los estudiantes, la apropiación de conocimientos matemáticos y su aplicación a la solución y valoración de situaciones de la práctica social, sobre la base de la personalización de la referida atención. La misma está compuesta por cuatro etapas:

Etapas de Diagnóstico: corresponde el momento de determinar todo aquello que en el propio alumno o en los contextos en que realiza su actuación potencian o limitan el alcance de sus objetivos. El papel rector le corresponde al docente, que es el encargado de dirigir, con su ineludible preparación, todo el proceso a partir de dos cuestiones básicas: el análisis del currículo

y el nivel de preparación y desarrollo del alumno para enfrentarse a la asignatura. En esta etapa deben obtenerse las clasificaciones, que pueden ser: Los estudiantes con un alto nivel de desarrollo cognitivo y un elevado interés por la Matemática; Los estudiantes con un alto nivel de desarrollo cognitivo pero que no manifiestan un marcado interés por la Matemática; Los estudiantes con interés por la Matemática, que no tienen un alto nivel de desarrollo cognitivo y Los estudiantes que no tienen un alto nivel de desarrollo cognitivo y que no les interesa la Matemática.

En esta oportunidad se presentará la estrategia para la última clasificación.

II- Etapa de Planificación y organización: esta etapa corresponde el momento de definir las metas u objetivos a corto, mediano y largo plazo que permiten la transformación del objeto desde su estado actual hasta el estado deseado. Planificación por etapas de las acciones, recursos, medios y métodos que corresponden a estos objetivos. Se consideraron tres elementos: la planificación de la manera de concebir los distintos componentes que distinguen las tareas de aprendizaje para cada situación típica según la clasificación considerada, o sea su diseño; la planificación de la manera de concebir la dirección de las tareas de aprendizaje de modo que cumplan con cada objetivo propuesto, según los plazos para tal clasificación y cada miembro como unidad de esa diversidad; y la planificación de la manera de concebir la evaluación de las acciones de las tareas y de las tareas de forma general.

Sea: las exigencias y recomendaciones que debe cumplir el docente para atender a los estudiantes que no tienen un alto nivel de desarrollo cognitivo y que no les interesa la Matemática, en el tratamiento de algunas de las situaciones típicas. La situación típica elaboración de conceptos y definiciones.

En la orientación hacia el problema, para el aseguramiento del nivel de partida se deben incluir ejercicios que estimulen en el estudiante alguna potencialidad, por insignificante que parezca. Debe ponerse al aprendiz en contacto con conceptos conocidos, interesantes para él, de la matemática como tal o de la vida, o conceptos que no llegó a dominar perfectamente, pero necesarios ahora; que le harán ver la importancia de no perder de vista lo que debió aprender porque siempre servirán para obtener algo nuevo. Los elementos anteriores serán el punto de partida, para la motivación, en la que el uso de los recursos personológicos de cada miembro de esta clasificación tiene que ponerse a prueba. Se estimulará, a través de ejercicios con esta intención, la responsabilidad con su propio aprendizaje a partir de la necesidad de aprender matemática paulatinamente; con ejercicios que contengan motivaciones extramatemáticas, que los saquen de la rutina de la escuela y que estimulen áreas que desde el diagnóstico se conoce que les interesan y sobre todo que los hagan sentir útiles.

En el trabajo con el problema, para la planificación del objetivo con su correspondiente orientación y precisión, haciendo gala de su maestría y ética pedagógica, debe dejar lo más claro posible el plazo en el que los estudiantes lo alcanzarán, que en este caso debe diferir considerablemente del resto. Este elemento le permitirá valorar cada avance en el aprendizaje y estimular cada paso a favor del acercamiento a la meta.

Este objetivo, aunque estará diseñado con una visión más amplia que lo habitual para la mayor parte del grupo, para estos estudiantes se considera hasta el alcance del concepto y su definición, sin que esto signifique su limitación para el aprendizaje de estrategias o de actitudes que le permitan vislumbrar más allá de la clase. Luego se planificará la creación de una situación que los mantenga en contacto con objetos que le interesen, de manera que el constante estímulo les facilite la selección de la estrategia a seguir, o entender la que seleccionaron otros.

En la solución del problema, ya en esta parte del contenido, el análisis se realizará a partir de un número tan amplio de objetos, en correspondencia con la extensión del concepto, que posibilite aprovechar sus intereses, motivaciones personales, sus potencialidades por muy sencillas que parezcan, desde lo cognitivo y lo afectivo; que ofrezca un mayor número de oportunidades en la estrategia a seguir. Estos elementos facilitarán la planificación de las acciones para el establecimiento de los elementos comunes y no comunes, pero al mismo tiempo, al ser muy variados, les brindarán la posibilidad de encontrar una u otra característica o relación por la que se pueda sustituir, y eso los motivará.

Se diseñan ejercicios o acciones para que los estudiantes enuncien la definición o den una explicación del concepto a partir de reducir las características comunes a un sistema de

características necesarias y suficientes. Es posible que en este punto no tengan todas las condiciones para cumplir con la tarea, por eso se deben planificar otras formas de enunciar la acción u orden del ejercicio para que ellos se acerquen a lo que se necesita.

Es preciso garantizar la abundancia, pertinencia y el buen aprovechamiento de los recursos personológicos de los aprendices en el análisis de los objetos, de manera que las condiciones para trabajar las consideraciones retrospectivas y perspectivas sean mejores, para lo que se recomienda, además, utilizar preguntas heurísticas en función de que los propios estudiantes declaren los casos límite y casos especiales del concepto, si los identifican. No obstante, antes de escuchar al resto se presta especial atención a sus respuestas y se debe hacer uso de la instigación bien intencionada, si es necesario.

Es probable que no sea en esta clase donde estos estudiantes hagan consideraciones sobre la conveniencia de la definición, ni de ordenar el concepto dentro de un sistema de conceptos, por lo que oportuno sería tenerlo presente para que lo describan como parte de la tarea para la casa y lo ordenen en uno de los momentos de la fijación. En tal sentido es pertinente utilizar la elaboración conjunta, método que también potencia el trabajo grupal porque en este particular unos aprenden de otros y las ayudas en estos estudiantes tienen su mayor implicación. Este trabajo cooperativo puede transmitirles seguridad, lo que contribuirá a su autoperfeccionamiento.

Para la asimilación del concepto, es preciso que en las tareas se incluyan oportunamente ejercicios en los que: la muestra de objetos o situaciones sean lo suficientemente estimuladoras para reconocer el concepto; no solo construyan ejemplos sino también contraejemplos, aunque con varias diferencias; se reconozcan casos límite o especiales, en correspondencia con sus carencias, pero también sobre la base de sus motivaciones; los propios estudiantes propongan, si bien sencillas, otras ideas para contribuir a la formulación de la definición de un concepto; se porte información, por ejemplo para que el estudiante aporte ideas, a partir de las ayudas, para la formulación de la negación de una definición; a partir de un sistema de conceptos conocidos el estudiante tenga que subordinar y puedan sistematizar, a partir de las derivaciones de la definición. Estos dos últimos pueden ser logrados a largo plazo o sencillamente no lograrlos totalmente.

La evaluación de la formación de conceptos y definiciones se debe realizar según los indicadores establecidos para esta clasificación, con la utilización de métodos y procedimientos que le permitan interpretar los estancamientos, retrocesos y errores, concientizarse con sus potencialidades y dificultades, para trazarse metas; pero que, además, los hagan sentir cómodos sin perder la exigencia y el rigor sobre lo que se pretende. Estas exigencias serán las de menor nivel.

A continuación, se presentan las exigencias y recomendaciones que debe cumplir el docente para atender a los estudiantes que no tienen un alto nivel de desarrollo cognitivo y que no les interesa la Matemática, en el tratamiento de la situación típica tratamiento de ejercicios y problemas.

En la orientación hacia el problema, ya sea en la búsqueda del problema o en su motivación, se debe utilizar el resultado más actualizado y exhaustivo del diagnóstico integral, sus motivos, intereses, conocimientos previos alcanzados o en proceso de alcanzarlos a partir de la retroalimentación, conocimientos en los que haya mostrado alguna potencialidad, a pesar de no parecer importante. Se deben utilizar situaciones que marquen la necesidad de obtener una información ineludible para la clase de Matemática o para la vida. El aseguramiento y la motivación igualmente deben planificarse bien fundidas, de modo que se nutran mutuamente, las acciones o tareas que indiquen la sustitución de las palabras y expresiones clave por operaciones matemáticas deben incluir casos simples en los que estos estudiantes tengan oportunidad.

Se concibe el ejercicio o problema y se planifican las acciones que permitan su comprensión. Se sugiere en este sentido incluir en la planificación acciones para reconocer el significado de las palabras que pudieran tener dificultades en este sentido, de modo que facilite su acceso al mismo. El docente debe prepararse en sus posibles respuestas y aprovecharlas oportunamente con la pertinente profundización y estimulación de sus intereses personales.

En el trabajo en el problema, como parte de su precisión y análisis, se incluirán acciones para reconocer las palabras y expresiones clave, se analizará la mayor cantidad de equivalentes en el mismo lenguaje y se sustituirán por expresiones en lenguaje matemático, pero con la intención de familiarizarlos con las formas menos difíciles o más comunes en cada caso. Se planificará

seguidamente, a partir de indicaciones sencillas, la separación de lo dado y lo buscado y acto seguido la búsqueda de la vía de solución. Deben concebirse todas las vías posibles, pero a este grupo se les familiarizará con la vía más sencilla y sin patrones.

En la solución del problema las acciones se planificarán para que cada estudiante trate de resolver el ejercicio o problema según el plan trazado personalmente y lo represente. El docente preverá el tiempo en que pudieran cumplir la tarea y la posible vía que utilizarán, de ahí la importancia de que haya planificado muy bien el tiempo para lograr el objetivo. El estudiante puede terminar el ejercicio o problema durante la clase, pero en un mayor tiempo.

En la evaluación a la solución, primero se verificará la vía a partir de concebir en la planificación la comprobación basada en si la solución satisface o no la situación planteada, se proyectará la explicación oral de otras vías de manera que en otro momento tengan distintas opciones para escoger según el caso. Es atinado para este momento proyectar un ejercicio en el que los estudiantes describan el proceder desde el propio análisis del ejercicio o problema, e incluso que ofrezcan su criterio con relación a la utilización en la propia práctica social, con la diferencia de que ellos lo terminarán fuera de la clase. Este elemento aportará a la retroalimentación para otras tareas.

Este grupo de estudiantes no está precisamente en las mejores condiciones para asimilar las diferentes situaciones típicas, y mucho menos para trabajarlas de manera integrada. No obstante, con la personalización de la atención que el docente brinde puede cumplir los objetivos o por lo menos llegar muy cerca.

III- Etapa de Instrumentación: corresponde el momento de explicar cómo se aplicará la planificación de la manera de concebir las tareas de aprendizaje, bajo qué condiciones se desarrollarán para cada aprendiz, la mayor aproximación al tiempo que precisa cada uno para cumplir el objetivo. En esta etapa, aunque el docente es el responsable de dirigir el trabajo, el estudiante y los cooperadores juegan un extraordinario papel. El aprendiz ejecuta las acciones, reflexiona y evalúa su propio accionar en la tarea, rectifica y perfecciona a partir de su propio análisis y el intercambio con los cooperadores y con el docente. Se ofrecen las orientaciones pertinentes, se estimula la independencia cognoscitiva y se promueve la colaboración, al mismo tiempo que el director del proceso evalúa la accesibilidad del estudiante al contenido y su propio accionar didáctico, lo que le permite incluso repensar en el diseño.

IV. Etapa de Evaluación: corresponde el momento de evaluación de la efectividad de la estrategia, es el resultado del impacto de la preparación en el aprendizaje del estudiante como consecuencia de la transformación realizada en la atención a la diversidad desde el PEA de la Matemática a partir de la concepción de tareas de aprendizaje. Esta concepción permitirá, en cada momento de su ejecución, actuar en el perfeccionamiento del método aplicado para cada acción y en la propia reformulación de la estrategia, si fuera necesario, a partir de la pertinente retroalimentación.

Conclusiones

Existe una relación causal entre: la asimilación de los conocimientos matemáticos en estudiantes, su aplicación a la solución y valoración de situaciones de la vida económica, política y social del contexto sociocultural y la atención a la diversidad desde la clase, mediada por adecuaciones desde las situaciones típicas en la enseñanza de la matemática.

La determinación de los fundamentos teóricos de la atención a la diversidad desde el PEA de la Matemática, permitieron acometer las acciones necesarias para el diseño de la estrategia didáctica que tomó como fundamento metodológico la utilización del Programa Heurístico General en el tratamiento de las situaciones típicas en la enseñanza de la Matemática para la clasificación de estudiantes considerada.

El proceso de corroboración de la estrategia didáctica permitió constatar que desde las situaciones típicas en la enseñanza de la matemática se atiende a la diversidad, lo que favorece la apropiación de conocimientos, el nivel de desarrollo de habilidades matemáticas, así como la valoración de situaciones de la práctica social.

Bibliografía

Alvarez, C. (1993): La Escuela en la Vida. MES. La Habana.

Ausubel, D. y otros (1991): Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. Editorial Trillas. México.

- González, A. M. (2004): El proceso de enseñanza - aprendizaje ¿Agente del cambio? /Material en soporte digital/.
- Leontiev, A. (1981): Actividad, conciencia y personalidad. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- Rivero, M. (2003). Educación en la diversidad para una enseñanza desarrolladora. p. 7. La Habana. Pueblo y Educación.
- Vigotski, L S. (1968). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Edición revolucionaria.

1.23

EJERCICIOS DE LIAN GONG PARA LA ATENCIÓN FÍSICA TERAPÉUTICA DE PACIENTES CON PARKINSON

Lic. Yudelkis Dailen Ramos Aguilera.

IPU "Luis Martínez Almaguer". lzaldivarcastellanos@gmail.com, teléfono: 53672637.
<https://orcid.org/0000-0003-3100-8390>

Resumen

La situación sanitaria mundial es preocupante por la aparición del nuevo coronavirus SARS-CoV-2, los principales factores de riesgo de mortalidad son edad avanzada y la presencia de comorbilidades. Se añade el impacto negativo sobre el estilo de vida por la disminución de las posibilidades para realizar actividad física como parte de las estrategias de confinamiento o cuarentena. Dentro de los servicios de rehabilitación afectados se encuentra el Programa de Neurorehabilitación del paciente con Parkinson, donde existe una tendencia al empleo de ejercicios y agentes físico convencionales en detrimento de los tradicionales. En concordancia con lo anterior, se cuestiona cómo contribuir a la rehabilitación física de pacientes con Parkinson en la nueva normalidad y se propone elaborar un conjunto de indicaciones metodológicas basadas en ejercicios terapéuticos tradicionales para favorecer la rehabilitación física de pacientes con Parkinson en la nueva normalidad. Se realizó un estudio piloto de tipo cuantitativo y exploratorio, en una muestra conformada por 12 longevos entre 60 y 75 años, seleccionados de forma aleatoria. El diagnóstico realizado permitió constatar la existencia de Limitaciones en la capacidad física. El conjunto de indicaciones metodológicas cumple con requisitos, características y adaptaciones acorde con las posibilidades del adulto mayor en el contexto estudiado, es valorado de muy adecuada por el 80% de los especialistas en el grupo nominal concluyendo que pueden ser orientados hacia la prevención del deterioro en términos del movimiento corporal humano y mejorando la calidad de vida de los adultos mayores con enfermedad de Parkinson.

Palabras clave: parkinson, ejercicios terapéuticos tradicionales, adultos mayores

Introducción

La situación sanitaria mundial es preocupante por la aparición del nuevo coronavirus SARS-CoV-2, conocido por COVID-19, que afecta gravemente a la población. Los coronavirus se caracterizan por atacar principalmente al sistema respiratorio humano; según Ahn et al. (2020) se conocían seis tipos de coronavirus con la capacidad de infectar a los humanos, de ellos, cuatro ocasionan un resfriado común y casos graves en inmunocomprometidos, los otros dos incluyen el Síndrome Respiratorio Agudo (SARS) y al Síndrome de Medio Oriente (MERS)

La presentación clínica del nuevo coronavirus se caracteriza por fiebre, tos, disnea y compromiso del parénquima pulmonar, ocasiona neumonía de leve a severa intensidad, la que puede resultar en admisión en la unidad de cuidados intensivos y muerte (Shah et al., 2020; Huang et al., 2020) los principales factores de riesgo de mortalidad por COVID-19 son edad avanzada y la presencia de comorbilidades como hipertensión arterial, diabetes, enfermedad coronaria, enfermedad renal crónica (Zhou et al., 2020)

Como se precisa en el párrafo anterior la edad avanzada constituye un factor de riesgo importante para la mortalidad por COVID-19, según el Anuario estadístico de Cuba (2020). El 21.34% de la población corresponde a este grupo y se pronostica que para el 2030 la tercera parte de la población será de adultos mayores. En la provincia Holguín, la población de 60 años y más es de