1.20

LA ATENCIÓN EDUCATIVA A EDUCANDOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: RETOS DE LA ESCUELA PRIMARIA RURAL

THE EDUCATIONAL ATTENTION TO STUDENTS WITH INTELLECTUAL LIGHT DISABILITY: EXPERIENCES OF THE RURAL PRIMARY SCHOOL

Autores: Lic. Yileny Martínez Ogando

E-mail: yilenymartinezogando@gmail.com

Lic. Eric José Olivera Arcos

E-mail: oliveraarcoseric@gmail.com

Institución: Universidad de Sancti Spíritus "José Martí", Facultad de Ciencias Pedagógicas

Localidad Sancti Spíritus, Cuba.

Resumen

La educación cubana, a partir de los logros alcanzados desde la década de los años 60, del pasado siglo, hasta la actualidad tiene el sello del derecho, la igualdad y la justicia de todas y todos los ciudadanos, como dimensión del proyecto jurídico y político, establecido en el país, por lo antes expuesto se puede afirmar que, en Cuba, la educación es inclusiva. En el artículo se asume como objetivo ofrecer consideraciones teórico-metodológicas esenciales que contribuyen a la atención educativa a los educandos con discapacidad intelectual leve (DIL) desde una concepción inclusiva en la escuela primaria rural. Esta postura genera especificidades en el proceso, lo que implica la adopción de nuevas formas de concebirlo. Se emplearon métodos del nivel teórico como el análisis-síntesis, la inducción, deducción y la modelación, del nivel empírico prevalecieron la observación y la revisión de documentos y como materiales fueron utilizadas las fuentes escritas. El maestro primario reconoce la importancia de la atención educativa a la diversidad, así como la necesidad de dirigir este proceso ajustado a las exigencias del contexto rural, las particularidades del escolar con DIL y la concepción de inclusión, todo esto atemperado a las exigencias del III Perfeccionamiento del SNE.

Palabras clave: atención educativa; discapacidad intelectual leve; escuela primaria rural; inclusión, Perfeccionamiento educacional

Abstract

Cuban education, based on the achievements of the decade of the 60s, of the last century, up to the present has the stamp of law, equality and justice of all citizens, as a dimension of the legal and

political project, established in the country, for the foregoing it can be affirmed that, in Cuba, education is inclusive. It is assumed like objective offering theoretic considerations essential methodological that contribute to the educational attention to the students with intellectual light disability (ILD) from an inclusive conception at the rural elementary school in the article. This view generates specificities in the process, that implies the adoption of new forms to conceive it. Syntheses, the induction used methods of the theoretic level like analysis themselves deduction and the modelation, of the empiric level the observation and the revision of documents and like materials prevailed the written sources were used. Enter the findings the fact that the primary teacher, like fundamental user recognizes the importance of this for his work and they make reference to the need to direct this process once the requirements was adjusted of the rural context, the particularities of the student with ILD and the conception of inclusion presents itself.
Keywords: Educational attention; intellectual light disability; rural elementary school; inclusion

Introducción

Los retos actuales requieren de una sociedad que sea más justa y equitativa basada en el respeto, la dignidad, el amor hacia los demás e igualdad de oportunidades; de ahí los reclamos realizados a nivel internacional en varias convenciones, foros y conferencias auspiciadas por la UNICEF y la UNESCO con el objetivo de proponer e implementar medidas que propicien una educación inclusiva, equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos, propósitos reflejados en el informe de Educación 2030.

Para esto es necesario cumplir con el derecho a la educación en cualquier contexto social y las aspiraciones expuestas, parte de asumir la presencia de escolares con características diversas en la escuela cubana. En función de lograr una verdadera cultura de la diversidad, se requiere una transformación en la teoría y práctica pedagógicas, que reconozca a esta como condición real del ser humano y, en consecuencia, establezca espacios para promover el desarrollo de todos.

Las condiciones de masividad-calidad y unidad-diversidad estipuladas como política educativa cubana, imponen la comprensión de las particularidades asociadas a la diversidad escolar. Por ello resulta esencial, discernir lo singular en la atención educativa a los escolares con discapacidad intelectual leve, trastorno de mayor frecuencia que genera dificultades en la infancia. Los resultados del estudio psicopedagógico, clínico y genético que se desarrolló desde el 2001 hasta el 2003, evidencia la alta tasa de incidencia en Cuba, su prevalencia nacional se sitúa alrededor de uno por cada ochenta y un niño nacido vivo.

En este mismo orden, como parte de las transformaciones que se operan en el sistema educacional cubano, el Plan de Estudio de la Educación Primaria significa un salto cualitativo de un valor extraordinario, al dejar explícito el tratamiento a la diversidad. Sin embargo, no particulariza en aquellas asociadas a discapacidades, lo que restringe su materialización desde posturas inclusivas. Según la teoría consultada referida al proceso de atención educativa en la escuela primaria, el maestro se rige por las mismas concepciones y exigencias para los grupos clases con o sin presencia de escolares con DIL, sin considerar las particularidades individuales.

En consecuencia, la falta de claridad conceptual deriva estrategias educativas limitadas y sesgadas. A esto se une, que situación similar ocurre con la necesaria atención a la diversidad de contextos, se evidencia que dicho proceso es conducido por un maestro que actúa bajo concepciones teóricas afines al sector urbano, lo que implica que el maestro tenga que valerse de alternativas diferentes.

Por tanto, se evidencia un proceso caracterizado por exigencias que no se ajustan de modo íntegro con las necesidades de estos escolares y que no considera en su totalidad las exigencias propias de este contexto escolar. A partir del año 2013, se implementa la instrucción que rige los procedimientos para la atención a los escolares incluidos en los centros de la educación general, lo cual favorece la prioridad sobre el tema en cuestión.

Teniendo en cuenta que la escuela primaria tiene como fin el logro del desarrollo y la formación de la personalidad del educando, de acuerdo con sus particularidades e intereses colectivos e individuales, mediante la apropiación de los contenidos del nivel, al asumir las tareas estudiantiles con un rol protagónico, en correspondencia con los ideales patrióticos, cívicos y humanistas de la sociedad socialista cubana, expresados en las formas de sentir, pensar y actuar en su gradual participación en la transformación de la sociedad que le permita asumir una concepción científica del mundo.

Cabe señalar, que las orientaciones, por poseer un carácter general no ofrecen los elementos necesarios para dar tratamiento a este tipo de necesidad, de ahí la importancia de perfeccionar el papel de los diferentes mediadores desde su integración armónica. En las precisiones emitidas por el Ministerio de Educación en el curso 2016-2017 para la atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en el nivel educativo de primaria, se promueve el trabajo en red, sin embargo, se carece de fundamentos que sustenten dichas relaciones, en particular desde el contexto rural para la atención educativa los escolares mencionados.

Desde esta postura, la escuela primaria debe convertirse en centro de recursos y apoyos para toda la comunidad educativa y con ello la necesidad de redimensionar las tareas y responsabilidades de

los principales agentes de cambio, pues estas se quedan en un nivel declarativo al no explicitarse su accionar relacionado con la atención a la diversidad por DIL.

La búsqueda de propuestas para la solución de la problemática identificada, conlleva a la consulta de diversas bibliografías que analizan la temática en cuestión. A nivel internacional, se destacan autores tales como: Booth y Ainscow (2000), Duk (2000). Blanco (2006) y Giné (2001), y Lucília (2016), quienes precisan en la formación del maestro, el diagnóstico, las adaptaciones curriculares, el trabajo colaborativo, aspectos importantes para la atención educativa. Sus propuestas son generales pues tienen en cuenta lo común para atender a los escolares con necesidades educativas especiales (NEE) en condiciones de inclusión, y no se detienen en la modelación ajustada a la escuela primaria rural, aspecto este que limita el alcance de la propuesta.

Autores cubanos como: Guerra (2012), Borges y Orosco (2014), proponen diversos materiales bibliográficos; entre ellos, folletos y manuales de orientaciones, como resultado del Proyecto Handicap International 2008- 2010, acerca de la atención de niños con NEE que hoy estudian en los centros de Educación General, aun cuando no se contempla en estos aportes los matices singulares de las escuelas primarias rurales.

Otros autores profundizan en la temática, Álvarez (2013), Díaz (2014), y Chávez (2017). Estas investigaciones, aunque constituyen valiosas propuestas, sus contribuciones resultan insuficientes atemperadas a las concepciones sobre educación para todos y en particular desde el contexto de la escuela primaria rural. Tampoco se profundiza con suficiencia en elementos que fundamenten la variedad de relaciones e interacciones que caracterizan dicho proceso.

El objetivo del trabajo está dirigido a ofrecer consideraciones teórico-metodológicas actuales sobre la concepción de la atención educativa, a partir de las peculiaridades de los aspectos abordados. Este constituye un resultado parcial de la tesis doctoral titulada “La atención educativa a escolares con DIL incluidos en la escuela primaria” de la autora principal.

Desarrollo

Materiales y métodos

Para la realización del trabajo se emplearon métodos como el análisis-síntesis y la inducción deducción, que permitieron llegar a conclusiones generalizadoras acerca de la concepción en cuestión, a partir de la revisión documental de las fuentes escritas en torno al tema. También resultaron de utilidad la revisión de documentos y la observación.

Marco teórico o referentes conceptuales

La atención educativa es empleada a través de la historia con disímiles términos, entre ellos: estimulación, reeducación, rehabilitación, intervención, estimulación del desarrollo, terminología que está relacionada con el enfoque conceptual y con la proyección de lo que debe ser, abarcar o concluir. Con independencia de las posiciones asumidas las definiciones consultadas permiten determinar cómo rasgos fundamentales los siguientes: implicación de diversos contextos de desarrollo, dígase, educativo, familiar y socio-comunitario; estimulación del desarrollo; conjunto de acciones diseñadas de manera gradual, con el empleo de ayudas en correspondencia con el diagnóstico, precisando así las necesidades y potencialidades de cada educando.

Las definiciones consultadas connotan su carácter de proceso, el papel de las influencias educativas de los diversos mediadores educativos, tienen en cuenta el diagnóstico, como punto de partida para el diseño de las acciones y la toma de decisiones oportunas y constantes. Aspectos que se consideran en esta investigación, no obstante, la atención educativa centrada en la escuela, entra en contradicción con la esencia misma de la educación inclusiva, pues el proceso se desarrolla en la diversidad de contextos.

En tal sentido, se requiere otros aspectos que no siempre son precisados en toda su magnitud. Las condiciones en las que se realiza la atención educativa desde la modalidad inclusiva suponen una dinámica diferente en la que se deben conjugar acciones coordinadas de diversos tipos.

La mayoría de los autores consultados coinciden en que la atención educativa de los escolares con necesidades educativas especiales debe combinar las influencias educativas; sin embargo no queda claramente establecido la dinámica de estas relaciones, lo que conduce en muchos casos al fraccionamiento del sistema de influencias educativas, donde el maestro primario cubre solo una parte en el proceso, sin que exista una verdadera relación de colaboración- complementación entre todos los agentes implicados para que esta sea integral.

El maestro primario no alcanza el nivel protagónico necesario para dirigir con éxito el proceso en cuestión. A este se le asigna la tarea de establecer las coordinaciones con el resto de los agentes educativos, lo cual resulta poco efectiva, pues sus funciones están limitadas y las acciones que debe acometer desde la perspectiva intersectorial, lo que conlleva a una práctica un enfoque reduccionista. Atemperados con los movimientos de no exclusión, se asume en la presente investigación el uso del término general discapacidad, que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación.

Se defiende la discapacidad conceptualizada bajo el enfoque biopsicosocial y de calidad de vida, de tal manera que deja de verse como una deficiencia de los individuos para ser considerada como

parte de lo humano. Este cambio de perspectiva permite que los escolares con discapacidad puedan optar por escolarizarse en establecimientos educativos formales y no en centros especializados, y sean considerados dignos y merecedores de atención, protección y cuidado.

En consecuencia, la definición de discapacidad intelectual se caracteriza por la consideración de tres criterios: la existencia de un funcionamiento cognitivo significativamente por debajo del promedio, operacionable mediante la aplicación de una o más escalas de inteligencia adecuadamente tipificadas en la población general. Junto a éste deben existir limitaciones también significativas en la conducta adaptativa o lo que es lo mismo en las áreas de autonomía personal y competencia social. Tercero, las dos condiciones anteriores deben manifestarse durante el período evolutivo; o sea, antes de los dieciséis o los dieciocho años, según Luckasson et al. (2002).

En Cuba, la atención educativa a estos escolares tiene sus plataformas legales en el proyecto de la Constitución de la República, donde a partir de su reforma (2020), en el Título V, artículo 42, el contenido del derecho de igualdad adquiere mayor desarrollo al incorporar a los ya existentes, la no discriminación por discapacidad. Unido a ello, el Código de la Niñez y la Juventud (1978) declara los derechos de todos los ciudadanos de recibir educación, trabajo y adecuadas condiciones sociales o de vida, con independencia de su raza, ideología, creencias religiosas u otras situaciones. Aspectos que se privilegian además desde los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (2011), aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba y actualizados en el 2016.

De igual manera, el sistema educativo cubano está estructurado sobre la base de los principios de carácter masivo y con equidad de la educación, la escuela abierta a la diversidad, la atención diferenciada y la integración escolar. Esta atención se concreta a partir de diferentes modalidades: en escuelas especiales específicas, vía ambulatoria o escuelas regulares (aulas anexas o incluidos).

La Educación Primaria en Cuba constituye el segundo subsistema de la Educación General, Politécnica y Laboral, punto de partida para la adquisición de hábitos, habilidades y conocimientos que posibilitan la formación y desarrollo integral de la personalidad de los escolares. Los presupuestos del modelo de escuela primaria constituyen ideas rectoras en el proceso de atención educativa, aplicables en cualquier contexto escolar. Sin embargo, la presencia en las aulas de escolares con DIL requiere de otros postulados que respondan a las necesidades individuales y al contexto rural.

Sin dudas, este constituye un significativo salto de calidad en la educación cubana, de manera particular para la escuela primaria. En tanto, sus sustentos teóricos constituyen los principales referentes, que como características asumen los centros de este nivel, pero sin la suficiente

profundización teórica a partir de los aspectos necesarios a contextualizar, teniendo en cuenta la diversidad individual, de los ambientes y las interacciones que en él se producen, así como de los apoyos puestos a disposición.

Por otra parte, faltan elementos que argumenten con claridad y coherencia las interacciones de los mediadores educativos, de modo que se fortalezca el enfoque de trabajo en red teniendo en cuenta las aspiraciones del III Perfeccionamiento Educacional.

De igual forma, aunque se enfatiza en la necesidad de redimensionar los roles de cada uno, no se abordan suficientemente las tareas y responsabilidades de estos, atemperados a la inclusión educativa. Indudablemente, los análisis realizados permiten afirmar que este modelo favorece la preparación teórica del maestro para el desarrollo de su labor educativa.

Sin embargo, se considera prudente una conjugación con otras precisiones teóricas metodológicas (objetivos de la educación especial, plan de desarrollo de la especialidad, modelo del egresado, áreas del desarrollo, entre otros), donde se refleje la relación dialéctica general, particular y singular.

En correspondencia con lo abordado, el trabajo en red de las instituciones y modalidades educativas constituye una consideración necesaria a tener en cuenta, entendido este como un sistema de relaciones para la interacción, colaboración, interdependencia y complementación de los diferentes agentes: las organizaciones e instituciones comunitarias; los líderes y figuras comunitarias; las entidades económicas y de servicios, por medio de sus administraciones y colectivos laborales; también los consejos de escuela, de círculo infantil y las familias; los delegados del poder popular y el presidente del consejo, entre otros, así como de toda la infraestructura existente a nivel de cada territorio, para la implementación en el proceso educativo, en correspondencia con la política.

Sustenta esta postura el funcionamiento de los consejos populares, establecido en la Ley 132/2019, donde se precisa las atribuciones y funciones para trabajar de modo activo en la satisfacción de las necesidades asistenciales, económicas, educacionales, culturales y sociales de la población y en la búsqueda de soluciones a los problemas planteados; así como coordinar las acciones de las entidades existentes en su área de acción, promover la cooperación entre ellas, con la participación masiva de la población, de las instituciones y entidades de la demarcación para desarrollar iniciativas que contribuyan a lograr el mayor avance en las tareas que se propongan, cohesionando el esfuerzo de todos.

En tal sentido, se persigue la implementación de nuevas formas de trabajo, que demandan relaciones inéditas entre las instituciones y modalidades educativas, para construir la estrategia de trabajo que se requiere con la participación de toda la comunidad. Aspectos que sirven de apoyo al perfeccionamiento de la atención a escolares con DIL incluidos en las escuelas primarias rurales.

Las culturas profesionales de los centros deben transitar del modelo del practicante solitario en una burocracia rígida, a una escuela red abierta a la colaboración sistemática del entorno.

Desde estas condiciones es necesario el logro de un sistema de relaciones internas de la propia escuela primaria rural, que responda así al alcance de la eficacia y mejora escolar, según el segundo pilar del índice de inclusión, donde se considera la escuela con el centro de cambio orientando los objetivos de mejora a todos los niveles, al trabajo colaborativo y a la ampliación de relaciones con los agentes e instituciones diversas.

Desde este punto de vista, es imprescindible que los maestros como elemento clave para el buen desarrollo de la inclusión posean una formación acorde a las demandas de ésta; incorporen prácticas de trabajo colaborativo que les permitan construir de manera conjunta respuestas innovadoras; identifiquen los logros del desarrollo, potencialidades y necesidades de sus escolares, de modo que signifiquen sus tareas. La escuela debe desarrollar una estructura institucional que lleve a la discusión de técnicas de enseñanzas y a compartir experiencias de planificación Ainscow (2001). Es necesaria una transformación de la planificación formal a la planificación en acción, entendida esta como aquellas decisiones que el maestro toma a diario, coherente con el resultado de la interpretación de sus observaciones.

Por tanto, es un proceso donde éste aprende a crear situaciones dentro de su grupo que pueden contribuir a responder más eficiente y en forma individual. Los servicios de apoyo externos a la escuela son fundamentales para el éxito de las políticas educativas inclusivas. Dentro de los objetivos de la escuela inclusiva se encuentran promover el dinamismo y la interacción entre instituciones para que esta sea en realidad en el mundo del trabajo y en la sociedad; potenciar la idea de la escuela como comunidad educativa ligada al sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida; buscar la coordinación de los distintos agentes y entornos formativos.

En tal sentido, en la escuela rural se hace necesario redimensionar la organización escolar, lograr un cambio en el grado de conocimiento y consideración proyectiva de las características de la zona en la relación entre los agentes socializadores, la organización funcional, el uso de los recursos, la extensión de los servicios, el perfeccionamiento de los soportes profesionales, la capacidad para identificar e incorporar nuevas formas de trabajo, la reafirmación de estrategias y de la cultura que se genera. Pues la escuela rural presenta características diferenciales con respecto a la escuela urbana en cuanto al entorno social-económico-cultural, a los recursos materiales, a los escolares y a los maestros.

Los centros educacionales, también, pasan por el prisma de lo diverso, sus diferencias se evidencian en el nivel educativo; organización, planificación y dirección del trabajo educativo;

preparación del colectivo pedagógico y en el tipo y estado constructivo, entre otras. De estos indicadores, es preciso detenerse en el colectivo pedagógico, pues de este depende, en gran medida, la calidad de los demás. También, por la diversidad en los docentes, aun cuando se trate de la misma institución. Las estrategias deben responder a los preceptos inclusión educativa, a partir de considerar a esta una filosofía construida, sobre la creencia de que todas las personas son iguales y deben ser respetadas y valoradas acorde a sus derechos humanos, la inclusión es calidad educativa con equidad, es escuela, familia y sociedad donde las personas puedan encontrar en ellas lo que necesitan para desarrollarse. Los educandos deben recibir lo que cada cual pueden asimilar, a partir de sus características individuales, requieren de una atención basada en su zona de desarrollo actual y las potencialidades de la zona de desarrollo próximo. Requieren de comprensión y una atención permeada de ternura; solo así se estaría hablando de inclusión educativa. Existen casos contrarios que recrudecen la exclusión y se manifiestan con: La etiqueta: bruto, este no aprende, nunca sabes nada, torpe; la ignorancia: está en el aula; pero como si no estuviera; la clase frontal: igual para todos, no se tiene en cuenta el diagnóstico (necesidades y potencialidades); las exigencias por encima de las potencialidades, la comunicación extraverbal: gestos de desagrado, de repulsión de impaciencia (en el caso del tartamudo), de intolerancia y el burla entre coetáneos. Estas manifestaciones de exclusión dañan a educandos y familiares, tan es así que se registran como consecuencias casos de: Baja autoestima en el educando; rechazo al medio escolar; fugas; negativismo ante las tareas estudiantiles y agresividad o timidez. Los directivos de la educación, maestros del nivel educativo primaria, profesores de los niveles secundaria y preuniversitario, docentes en general deben proyectarse hacia la ejecución de acciones que conduzcan a la inclusión, a partir de : Calidad en la educación; organización, planificación e impartición de clases en correspondencia con el diagnóstico individual y grupal; cumplimiento de los principios pedagógicos: unidad de lo afectivo y cognitivo; de lo instructivo y educativo, de la actividad, la comunicación y la personalidad; creatividad ante y para la solución de los problemas pedagógicos; atención a la diversidad; atención a las necesidades educativas especiales y atención a las diferencias individuales. La inclusión educativa es calidad en la educación, entonces el modelo educativo y la escuela, tienen que proyectarse hacia el establecimiento de vínculos entre los educandos y el currículo, para que todos y todas triunfen, alcancen los objetivos de la propuesta educativa, adquieran y desarrollen estrategias de pensamientos, normas, actitudes y valores que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les preparen para aprovechar las oportunidades que la sociedad, en igualdad de acceso, posibilidades y condiciones para todos, les ofrece.

Atención a las diferencias individuales

Anteriormente se comentó la diversidad, su naturaleza y normalidad, además, se hizo alusión a las NEE que pueden o no estar asociadas a una discapacidad. Las NEE pueden ser generalizadas o localizadas en una de las áreas del saber, o en particular en un aspecto muy puntual de una de las áreas. También, se denominan educandos con NEE, a aquellos que presentan elevadas potencialidades, denominados por algunos autores como talento, superdotado, prodigio, etc.

Lo cierto es que, por una razón u otra, la mayoría de los educandos presentan NEE y en consecuencia requieren de la atención a sus diferencias individuales. Está demostrado, científicamente, que las diferencias individuales tienen una base biológica que es matizada por los componentes psicológicos y sociales; de modo que la atención a esta varía de uno a otro educando en consecuencia con las causas y características que los distingue.

La atención a las diferencias individuales, sin lugar a dudas, es la máxima expresión de la inclusión educativa, entendida esta como calidad en la educación. A partir de este fundamento se le orienta con frecuencia a los profesores la individualización de la enseñanza; pero resulta muy difícil demostrar cómo lograrlo y mucho más complejo convertirlo en práctica educativa sistemática. Los profesores se empeñan en sistematizar la práctica educativa potencializada con la atención individualizada; pero no siempre lo logran a plenitud y se conforman con una clase frontal, algunas preguntas orales o niveles de ayudas en el puesto de trabajo.

Realmente no están, de forma suficiente, preparados para enfrentar el desafío que le impone la enseñanza individualizada, en función de la inclusión educativa. Se brindan algunas recomendaciones que pueden extrapolarse a las diferentes asignaturas del currículo: Adaptar el currículo en correspondencia con el diagnostico individual y grupal.

Ello exige del estudio de los componentes didácticos: objetivos, contenido, métodos y medios de enseñanza. Pensar en el triunfo del educado y evitar el fracaso. De la misma manera que se varía el currículo, también, se organiza el tiempo o se temporaliza el contenido. Ante una NEE se impone la búsqueda de tiempo, recursos y ayudas. Se recomienda la orientación de ejercicios en sistema, tanto para la vía oral como escrita.

a) Los ejercicios en sistemas exigen de un ordenamiento por niveles de complejidad.

b) Los educandos se enfrentan a la solución del mismo sistema de ejercicios, con la diferencia que cada uno llegara hasta donde sus potencialidades se lo permitan. El profesor se sentirá satisfecho, y así se lo expresara, con los educandos que enfrentaron el reto de la zona de desarrollo próximo (ZDP), no obstante, debe sentir insatisfacción cuando un educando, por muy aventajado que sea, se queda al nivel de su zona de desarrollo actual (ZDA).

c) Se evaluará por el tránsito de la ZDA a la ZDP y en consecuencia con los resultados se premiarán a los educandos.

d) En las actividades prácticas el profesor observara, el desempeño de cada uno de los educandos en la solución del sistema de ejercicios y brindara los niveles de ayudas pertinentes.

e) Durante la aplicación de los niveles de ayudas se les respetará, a los educandos, sus individualidades y se les dará la oportunidad de pensar, reconocer el error o pedir otros niveles de ayuda.

Se recomienda la orientación de sistemas de preguntas.

a) Las preguntas aisladas o una a una, atenta contra la participación de un considerable grupo de educandos y se potencia el protagonismo de la minoría.

b) El educando debe saber, desde la base orientadora, las preguntas que puede responder, para preparase en aquellas que les resulten más cómodas o interesantes. Es importante evitar el fracaso.

c) Una vez leído el sistema de preguntas, se repite la primera, que es la de menor complejidad, para escuchar las respuestas. Se procede de igual forma en lo sucesivo.

d) El profesor deberá tener un pronóstico de los educandos aptos para responder cada una de las preguntas, previo análisis a partir de las potencialidades.

e) El sistema está elaborado pensándose en las diferencias individuales, en las respuestas que podrá formular cada educando.

f) Una pregunta podrá tener tantas respuestas como educandos integre el grupo.

g) No se recomienda que el profesor evalúe al educando en el momento de la respuesta, para mantener la motivación por la actividad. También deberá tener en cuenta que una respuesta por más absurda que parezca tiene elementos positivos para reconocer. Es de muy mal agrado decir que una respuesta no tiene ningún valor.

h) La evaluación se recomienda para el final, no de la clase, propiamente dicha, pero si del sistema de preguntas. Tiene alto valor psicológico y pedagógico la participación de los educandos mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

i) En la evaluación, también, se aprecia la individualización de la enseñanza y no porque el más aventajado obtenga la máxima calificación y el educando con más dificultades se le otorguen calificaciones más bajas, sino porque se avalúa el tránsito de la ZDA a la ZDP.

j) La evaluación es mediadora, en la formación de la conducta; ante el hecho de saber que siempre se obtiene la más alta calificación se adoptan comportamientos que pueden ser muy

nocivos por rasgos de autosuficiencia y estado de autocomplacencia y en los casos contrarios se genera la timidez, baja autoestima, el desinterés por la actividad de estudio, rechazo a la escuela y hasta comportamientos de agresividad ante la injusticia.

Las recomendaciones metodológicas, antes expuestas, requieren del acompañamiento de la paciencia, bondad, afecto y ternura, así como de las palabras de elogio y confianza.

Conclusiones

A partir del análisis realizado se sintetiza que la asunción e instrumentación de presupuestos teórico metodológicos de la atención educativa a los escolares con DIL no son suficientes para su modelación en el contexto de la escuela primaria rural. Por tanto, se impone la necesidad de cambios, adaptaciones y ajustes a partir de los referentes asumidos y la singularidad de la categoría diagnóstica estudiada. Dentro de las consideraciones emitidas se destaca el carácter diferenciador y socioeducativo interactivo, se argumenta la importancia del trabajo en red, la interacción de los diferentes mediadores educativos y la diversificación y enriquecimiento de los apoyos, aspectos que tributan a una educación de calidad para todos.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. España: MED.

Álvarez, R. (2013). *La inclusión de los escolares con retraso mental en las escuelas primarias en la zona rural de la provincia Santiago de Cuba*. Congreso Internacional Pedagogía 2013. La Habana.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2011). *Discapacidad intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Oncena edición. Madrid: Alianza.

American Psychiatric Association DSM-5. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Médica Panamericana.

Blanco, R. (2006). *La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy*. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053611

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO/OREALC. Centro de Estudios de Educación Inclusiva, Bristol, UK.

Díaz, F. (2014). *La orientación a familias con necesidades educativas especiales por padres con retraso mental desde la escuela primaria rural para la educación de escolares primarios*. (Tesis doctoral). Universidad José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba.

Ministerio de Educación. (2016). *Precisiones para la atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad en los niveles educativos de Primaria, Secundaria Básica, Pre universitario y Enseñanza Técnica y Profesional*. Soporte digital

Partido Comunista de Cuba. (2017). *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. La Habana: Política.