



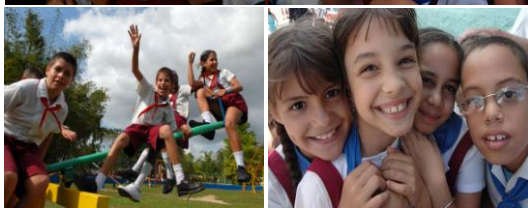
Universidad Central
"Marta Abreu" de Las Villas
Facultad de Psicología

Trabajo de Diploma en opción al
Título de Licenciatura en
Psicología General

**Programa
Psicoeducativo
dirigido a la
actividad de
estudio
independiente
de niños acogidos
en los Hogares de
Amparo Familiar
de Santa Clara.**

Autora: Maité Izquierdo Farías

Tutoras: MSc. Liuva de Armas Rubio
Dra. Luisa M. Guerra Rubio



Santa Clara
Junio/2012

*"Para los niños trabajamos porque ellos son los que saben
querer, porque ellos son la esperanza del mundo."*

José Martí

*A mis padres como recompensa a la educación, el amor y
sobre todo el apoyo incondicional que me han ofrecido a lo
largo de estos 23 años de mi vida.
Les debo a ustedes la satisfacción de graduarme y ser la
persona que soy.*

A mi profesora y tutora Liuva por la implicación, el trabajo en equipo y por extenderme su mano amiga.

A mi otra tutora Luly por su orientación en el primer momento y su confianza en mí para seguir adelante.

A Alexander por ofrecer sus dotes artísticas desinteresadamente

A mi papá, mi mamá, mi hermano y Maribel por ofrecerme la ayuda, el apoyo, la inspiración y la fuerza para lograr este proyecto.

A Lisa y su mamá por la preocupación y ocupación con mi tesis y por acogermme como una más de su familia.

A Roberto por su tiempo y la paciencia para ayudarme hacer el análisis estadístico.

A mis tíos Irma Kichi y Ania por estar ahí para darme alternativas de solución a todos mis problemas.

A toda mi familia de forma general por poner a mi disposición cualquier ayuda que necesité a lo largo de estos cinco años y para dar culminación este proyecto.

A Sandrita por estar presente en todo momento, por su apoyo y las palabras precisas en los momentos difíciles.

A Yalina y Taka por la ayuda en los momentos de apuro, y en especial a Yali por no dejar de estar.

A Mayi Milagros y todas las tías del hogar por permitirme entrar y hacer mi trabajo en el hogar una experiencia inolvidable.

A los niños con los que trabajé por aceptarme, darme la oportunidad de conocerlos y por brindarme su cariño sincero.

A Miriam, directora del hogar de Camagüey, por la ayuda desinteresada.

A todos los que de manera general contribuyeron para la realización de este proyecto y que sus nombres no se encuentran en esta página muchas gracias.

Resumen

La presencia de dificultades en el aprendizaje es una problemática de los escolares institucionalizados en los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara (Díaz & Guerra, 2011). Se asocia, entre otros elementos, a la inadecuada formación de hábitos de estudio independiente. De aquí surge la interrogante científica: ¿Cómo potenciar la actividad de estudio independiente de escolares con dificultades en el aprendizaje de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara? De ella se deriva, como objetivo general, diseñar un programa psicoeducativo que potencie la actividad de estudio independiente de los cinco escolares que participan en la investigación.

Se desarrolla a partir de un paradigma mixto de investigación, con un diseño de dos etapas, por derivación. La intervención se llevó a cabo en 4 fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación (a través de una aplicación piloto de tipo pre-experimental). Se emplearon como técnicas de recogida de la información la entrevista, observación y revisión de documentos oficiales y para el procesamiento el análisis estadístico y de contenido.

Los resultados describen las dificultades en la actividad de estudio independiente y reafirman la presencia de dificultades en el aprendizaje. El programa fue valorado por los especialistas, aprobando su pertinencia en la práctica y se implementó logrando la participación activa de los menores. Los informantes clave refieren la presencia de discretas transformaciones en los indicadores asimilación, motivación, hábitos de estudio, estrategias de aprendizaje y en cuanto a la organización y planificación de la actividad de estudio independiente.

Abstract

The presence of learning difficulties is a problem of students who live in Foster Homes in Santa Clara (Diaz & Guerra, 2011). It is associated, among other things, to the inadequate independent study habits. This raises the scientific question: How to enhance the independent study activity of students with learning difficulties in Foster Homes in Santa Clara? To answer the question a general objective is to design a psychoeducational program that enhances the independent study activity of the five schools participating in the research.

The research is developed from a mixed paradigm with a two-stage design: The intervention was conducted in 4 phases: diagnosis, design, implementation and evaluation (through a pilot application of pre-experimental type). As techniques for gathering information interviews, observation and document analysis were used and for processing the information, content and statistical analysis was used.

The results described the difficulties of independent study activity and reaffirm the presence of learning difficulties. The program was evaluated by specialists, approving its relevance in practice and was implemented achieving the active participation of children. Key informants report the presence of discrete transformations in the assimilation indicators, motivation, study habits, learning strategies and in the organization and planning of the independent study activity.

Índice

<i>Introducción</i>	1
<i>Referente Teórico</i>	8
1.1 Fundamentos teóricos del desarrollo de la personalidad. Características de la etapa escolar.....	8
1.2 Hogares de amparo familiar (HAF). Referentes en el contexto internacional y nacional.....	12
1.3 La actividad de estudio independiente y las dificultades en el aprendizaje. Particularidades en la etapa escolar y alternativas de intervención.....	18
1.3.1. La actividad de estudio independiente en la etapa escolar.....	18
1.3.2. Las dificultades en el aprendizaje. Definiciones.....	23
1.3.3. Intervención psicoeducativa. Fundamentos.....	27
1.4. Conclusiones del capítulo.....	31
<i>Diseño Metodológico</i>	33
2.1 La elección del paradigma y el tipo de estudio.....	33
2.2 Los sujetos participantes.....	34
2.3 Fases de la investigación.....	36
2.5 Descripción de las técnicas de recogida y procesamiento de la información.....	38
2.5.1 Técnicas de recogida de la información.....	38
2.5.2 Métodos para el procesamiento de la información.....	41
<i>Análisis de los resultados</i>	43
3.1 Características de la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades del aprendizaje en los Hogares de niños sin Amparo Familiar.....	43
3.2 Principales dificultades en el aprendizaje de los menores en etapa escolar en los Hogares de niños sin Amparo Familiar.....	50
3.3 Diseño del programa psicoeducativo para potenciar la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF.....	53
3.3.1 Resultados del criterio de especialistas para valorar la pertinencia del programa psicoeducativo.....	58
3.4 Análisis de los resultados del programa por actividades.....	60
3.5 Valoración de la pertinencia de las actividades propuestas.....	69
3.5.1 Generalidades de la actividad de estudio independiente en la posprueba.....	70
3.5.2 Generalidades de las dificultades de aprendizaje en la post-prueba.....	71
<i>Conclusiones</i>	73
<i>Recomendaciones</i>	76
<i>Referencias bibliográficas</i>	77
<i>Anexos</i>	77

Introducción

La familia es el escenario mediador entre el individuo y la sociedad y desempeña el importante y complejo rol de agente socializador, que interviene de manera significativa en la formación de la personalidad a lo largo de la vida. Una adecuada funcionalidad familiar propicia la adquisición de comportamientos, hábitos y valores sociales positivos. Por esta razón se le confiere gran importancia a los sistemas de actividad y comunicación en los que se insertan padres e hijos, donde interactúan sus respectivas personalidades y se conjugan intereses, necesidades, motivaciones y vivencias de cada uno.

En esta interrelación tiene lugar el desempeño de los roles paterno y materno, pero no siempre ocurre de forma funcional y en ocasiones no logran cumplir con la demanda social de educar adecuadamente a los hijos. Puede suceder que los progenitores no deseen o no puedan reproducir los modelos de crianza o estilos educativos que garanticen un adecuado desarrollo de los menores.

Múltiples factores pueden interferir con el cumplimiento de las funciones familiares. Estos pueden ubicarse en el microcontexto familiar (la diversificación de la tipología familiar, el aumento de la divorcialidad) y también en el nivel macrosocial (las crisis y problemas económicos por los que atraviesan algunos países y que se reflejan en la dinámica del grupo familiar). En nuestro país se ha generado una hipertrofia de la función económica que desplaza a un segundo plano la función educativa de la familia, provocando también un déficit de la función cultural, espiritual y de la formación en valores.

Estas problemáticas pueden incidir potencialmente no sólo en la escolarización adecuada de los menores y la culminación de estudios básicos, sino también en situaciones familiares que desfavorecen el cuidado infantil y que pueden expresarse desde la hipoestimulación educativa hasta el abandono.

Los logros educativos que los menores consigan en los dominios académico, social, emocional, moral y conductual implican la interacción entre las cualidades que adquieran en el seno familiar y las experiencias que tengan en la escuela. Los

niños aprenden muchas actitudes, valores y conductas en casa que, si son adecuadas, les preparan para la escuela y la vida. Sin embargo, situaciones educativas desfavorables desde la familia, episodios de violencia y desatención familiar, resultan condicionantes para que la escuela se convierta en un contexto de dificultades; desde el punto de vista académico, por los retrasos escolares y problemas en el aprendizaje que pueden presentar; así como desde el punto de vista social, emocional, relacional y del comportamiento.

Los niños suelen ser los miembros más vulnerables en medio de los conflictos familiares, por eso cuando no se consolida el estado de armonía, pueden darse situaciones desfavorables para su desarrollo. Si la familia no cumple sus funciones, muchas pueden ser las consecuencias resultantes para los menores que alberga en su seno. Algunas pueden colocarlos ante la necesidad de una institución que, de manera total o parcial, se encargue de su cuidado y atención.

Con el objetivo de velar por los derechos y el bienestar de los infantes, las leyes determinan que los menores no pueden crecer en estos ambientes desfavorables, ello legitima también la existencia de los Hogares de Amparo Familiar (HAF).

En el ámbito internacional existen instituciones conocidas como Hogares de Acogimiento Residencial que representan una alternativa dentro de la protección a menores, que pretende proporcionar un entorno lo más normalizado posible al niño o niña que ha sido separado de su familia de origen. El objetivo de este tipo de medida de protección es que el menor se integre en una familia acogedora permitiéndole así desarrollarse en un contexto más favorable, evitando el internamiento en un centro. Esta medida es considerada de forma unánime como la más aconsejable para los niños y niñas que han tenido que ser separados de sus familias biológicas.

En Cuba los Hogares de Amparo Familiar son centros educativos de asistencia social donde se les proporciona a los menores sin amparo familiar condiciones semejantes a las de un hogar y una familia reales, de forma transitoria, hasta que sus progenitores o familiares biológicos estén, a consideración del estado, aptos

para retomar el cuidado de los mismos. En caso de que por alguna razón no exista una familia biológica o no esté en condiciones de cumplir con sus funciones, los menores continúan en la institución hasta que alcanzan la mayoría de edad. Estos hogares están distribuidos por todas las provincias con una estructura, organización, dirección y objetivos educativos semejantes.

En la provincia Villa Clara, existen Hogares de Amparo Familiar en 4 municipios: Santa Clara, Sagua la Grande, Santo Domingo y Manicaragua. En la ciudad de Santa Clara se localizan 3 de estas instituciones; una primera que atiende a los menores de edad temprana, de 0 a 5 años, y otras dos que atienden al resto de los menores a partir de los 6 años. La mayoría de los menores que se encuentran en estos centros provienen de familias donde los padres han incumplido gravemente los deberes materno – paterno filiales, que están contenidos en el código de familia en Cuba.

Cuando los menores provienen de familias tan disfuncionales están desprovistos de la necesaria estimulación desde edades tempranas o esta ha sido insuficiente, por lo que se aprecia una repercusión desfavorable en su desarrollo. Si ello se conjuga con una pobre relación afectiva, se presentan consecuencias más severas, tales como retardo en el desarrollo psicomotor, dificultades en el aprendizaje y en la expresión afectiva, pudiendo generar en algunos casos un retardo general del desarrollo psíquico.

Los niños que han transitado por los Hogares de Amparo Familiar son muy vulnerables a una serie de problemáticas entre las que se encuentran el no lograr alcanzar el nivel superior en su educación, el alto riesgo de exclusión social y la vivencia de fracaso escolar. El carácter traumático de estas experiencias y la necesidad de manejarse con su estatus de acogido pueden tener efectos de diversas índoles en los menores.

Según investigaciones llevadas a cabo en los Hogares de Amparo Familiar (a partir de ahora HAF) de Santa Clara (Díaz & Guerra, 2011) los antecedentes familiares de los menores en edad escolar estuvieron caracterizados, como

regularidad, por el mal manejo y cuidado de los mismos, la existencia de familiares reclusos y la presencia de trastornos psicológicos de diversos niveles de funcionamiento en padres y madres, que propiciaron la desatención y desamparo de los mismos. La totalidad de los menores estudiados fueron víctimas de algún tipo de maltrato por parte de sus progenitores, lo cual ha repercutido en su desarrollo emocional y educativo.

Estudios realizados en el escenario escolar señalan que los niños que se encuentran institucionalizados presentan más problemas en el aprendizaje, en comparación con otros grupos, por lo que es evidente que la situación escolar de la población infantil en protección, es difícil. (Fernández, 2010, citado en Díaz, 2011).

Un importante antecedente de la presente investigación proviene del estudio centrado en la caracterización del aprendizaje de los niños en etapa escolar de los HAF de Santa Clara (Díaz & Guerra, 2011), definiéndose como un aprendizaje lento, pobre, matizado de errores que son el resultado del no vencimiento de objetivos de años anteriores. Los problemas de aprendizaje varían entre las diferentes materias, pero se enmarcan dentro de las Matemáticas y la Lengua Española.

Las dificultades en el aprendizaje pueden tener múltiples causas entre las que se incluyen no solo las limitaciones individuales, sino también las particularidades de la enseñanza, la selección de los contenidos y los métodos pedagógicos, el clima del aula, el currículum y el sistema de influencias educativas; entre otras.

Los hallazgos del anteriormente citado estudio corroboran que las evaluaciones psicológicas que forman parte de los expedientes de los menores, muestran un adecuado nivel de funcionamiento de sus procesos cognitivos.

Por otra parte, las situaciones familiares por las que han atravesado se revirtieron en hipoestimulación o ausencia total de interés por su formación, de ahí que ingresen a los HAF sin hábitos de estudio formados.

En cuanto a la calidad de las influencias educativas que reciben, en los HAF se realizan diferentes actividades de apoyo que refuerzan el aprendizaje de los escolares. El apoyo se basa especialmente en las estrategias educativas que llevan a cabo de conjunto con las escuelas, priorizando la realización de las tareas docentes, a lo que se añaden otras tareas diferenciadas para algunos menores. En el contexto escolar los profesores les ofrecen niveles de ayuda que enriquecen también su aprendizaje y facilitan situaciones en las que intervienen sus coetáneos como facilitadores y se refiere que, bajo estas condiciones, logran satisfacer algunas demandas educativas.

Otra de las variables exploradas en relación con las dificultades en el aprendizaje fue la motivación por el estudio y los resultados reflejaron que el 100% de los menores presentan altos niveles de motivación por las actividades docentes y extradocentes y muestran satisfacción con los estilos educativos de los maestros y sus métodos de enseñanza.

Un análisis pormenorizado de estos resultados resalta la importancia de atender no solo el qué del aprendizaje, o sea, potenciar la asimilación de los contenidos declarativos, sino también el cómo, en relación con lo cual la calidad de la actividad de estudio independiente que llevan a cabo los menores tiene un papel trascendental.

La creación de condiciones adecuadas que faciliten la actividad de estudio independiente en los HAF y la potenciación de competencias que les permitan a los menores estudiar mejor puede ser una forma de incidir en las dificultades en el aprendizaje que comprometen su rendimiento escolar.

Estos elementos legitiman como interrogante científica:

- ¿Cómo potenciar la actividad de estudio independiente de escolares con dificultades en el aprendizaje de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara?

En relación con la cual se define como objetivo general:

- Diseñar un programa psicoeducativo que potencie la actividad de estudio independiente de escolares con dificultades en el aprendizaje en los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.

El objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la actividad de estudio independiente de escolares con dificultades en el aprendizaje de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.
- Describir las dificultades en el aprendizaje de los escolares de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.
- Elaborar un programa psicoeducativo que potencie la actividad de estudio independiente de escolares con dificultades en el aprendizaje de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.
- Someter a criterio de especialistas el programa psicoeducativo orientado a potenciar la actividad de estudio independiente de escolares con dificultades en el aprendizaje de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.
- Aplicar el programa psicoeducativo orientado a potenciar la actividad de estudio independiente de escolares con dificultades en el aprendizaje de los Hogares Amparo Familiar de Santa Clara.
- Valorar la pertinencia del programa psicoeducativo implementado desde la perspectiva de sus agentes educativos y de los escolares de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara.

Esta temática ha sido escasamente estudiada en el contexto nacional, lo cual resalta su novedad científica. De ella se derivará una sistematización teórica de los núcleos en los que se sustenta el estudio (desarrollo de la personalidad en la etapa escolar, particularidades de los HAF, dificultades en el aprendizaje, actividad de estudio independiente y programa psicoeducativo). Permitirá un acercamiento a

las características de la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje acogidos en los HAF. Permite fundamentar teóricamente, desde la experiencia nacional e internacional consultada, el tratamiento y atención a estos menores.

Desde el punto de vista social no solo se investiga una problemática sensible (dificultades del aprendizaje en niños que se encuentran en situación de acogimiento) sino también una etapa igualmente sensible del desarrollo de la personalidad.

La investigación posee un valor práctico y metodológico pues tiene alcances interventivos. Posibilita contar con datos de la práctica y poder incidir en ella, ofreciendo alternativas de intervención psicoeducativa que pueden estimular al escolar a concebir la actividad de estudio independiente como un deber social, como fuente de reconocimiento social, fuente de satisfacción de las personas que lo rodean y posibilidad de estudios posteriores, así como una necesidad personal de autodesarrollo.

El programa propuesto beneficiará a los menores institucionalizados pues ofrece una alternativa de desarrollo en su desempeño escolar desde la perspectiva de potenciar la actividad de estudio independiente, lo cual puede tener consecuencias positivas en su bienestar subjetivo y su ajuste social.

Referente Teórico

1.1 Fundamentos teóricos del desarrollo de la personalidad. Características de la etapa escolar.

La personalidad ha sido abordada desde múltiples perspectivas: analista, conductista, humanista, histórico-cultural. Las tres primeras colocan un especial énfasis en una de las tres dimensiones que determinan el desarrollo personal: la biológica, la psicológica o la social y pierden de vista la interrelación dialéctica que ocurre entre ellas. Los principios y categorías que establece el enfoque histórico cultural para la comprensión del desarrollo de la personalidad. La situación social de desarrollo, entendida como la combinación especial de los procesos internos del desarrollo y de las condiciones externas, que es típica de cada etapa y condiciona los cambios que se producen al final del periodo evolutivo, refleja el tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico de las funciones psíquicas superiores a partir de la inserción del hombre en los sistemas de actividad y comunicación, mediatizados por la sociedad y la cultura y la relación entre el sentido y el significado; al igual que la zona de desarrollo próximo.

La concepción histórico-cultural logra un acercamiento que trasciende los clásicos enfrentamientos y parcializaciones entre las categorías objetivo-subjetivo, cognitivo-afectivo, consciente-inconsciente, lo singular, irreplicable y relativamente estable. Señala que el proceso de configuración de la personalidad tiene un carácter intencional, estructural y dinámico. Además reconoce lo funcional y sistémico de la subjetividad humana en su situación social del desarrollo. Aborda el desarrollo humano con una visión holística que permite aproximarse a las particularidades de la etapa evolutiva que se estudie.

La personalidad no nace con el individuo, sino que se va conformando y desarrollando a lo largo de su vida hasta que logra alcanzar estabilidad, aunque no permanece estática. Cada etapa de desarrollo por la que transite la persona implica cambios (neoformaciones), teniendo en cuenta la imbricación de los componentes biológicos, psicológicos y sociales.

El estudio de la personalidad se ha llevado a cabo particularizando en diferentes etapas evolutivas, entre ellas se encuentra la edad escolar, en la cual las transformaciones biológicas, las influencias sociales y las vivencias experimentadas por los niños influyen significativamente.

El desarrollo del escolar se caracteriza no por el conjunto simple de particularidades psicológicas, sino por la peculiaridad de una estructura integral de la personalidad que se destaca, y por la presencia de tendencias específicas.

El complejo desarrollo psíquico del niño en esta etapa demanda para su estudio de una comprensión y análisis de las condiciones objetivas que influyen sobre el niño y de las particularidades ya formadas de su psiquis.

La relación del niño en edad escolar con la realidad social tiene lugar por medio de la actividad, esta relación se expresa en la situación social de desarrollo que representa el escenario de partida para todas las transformaciones dinámicas que tienen lugar en el desarrollo. Ella determina las formas y las vías a partir de las cuales el niño adquiere nuevas propiedades de la personalidad, extrayéndolas de la fuente fundamental del desarrollo, mediante la cual lo social se convierte en lo individual, es en esta situación social de desarrollo que surgen y se desarrollan las neoformaciones propias de esta edad (Vigotsky, 1982, p 258-259).

La formación de la personalidad del niño en edad escolar está determinada por el nivel de preparación para la inserción en la escuela que haya alcanzado en etapas anteriores. Esto incluye no solo un adecuado desarrollo de los procesos psíquicos, sino también un ambiente familiar psicológicamente estable y estimulante. La entrada a la escuela incorpora la necesidad de un apropiado funcionamiento del sistema de influencias pedagógicas que formará parte del nuevo contexto social donde se desenvolverá el niño.

Formando parte esencial de la situación social de desarrollo en este período se halla el contexto escolar que comienza a formar parte de las influencias educativas que recibirá el niño, independientemente del marco familiar. El paso hacia la etapa escolar cambia radicalmente toda la forma de vida del menor. Es

en este período que surge el estudio como una actividad que determina el desarrollo de la conciencia, el pensamiento y la personalidad. Esta actividad exige un trabajo organizado y sistemático y plantea al niño la tarea de la asimilación consciente y planificada, de conocimientos generalizados, lo que presupone una estructura de la actividad cognoscitiva completamente distinta a la de la infancia preescolar. La nueva actividad se inserta en la vida del escolar desarrollando paulatinamente hábitos de estudio, conductas responsables, así como la formación de valores sociales, lo que incide directamente en la formación y desarrollo de su personalidad.

El ingreso en la escuela significa una nueva posición del niño en la sociedad, lo que se expresa en la transformación de sus relaciones concretas con las personas que lo rodean. El escenario escolar se convierte en un sistema totalmente nuevo de exigencias, planteadas al niño y vinculadas con sus nuevas obligaciones, importantes para el propio desarrollo de su personalidad. Se le comienza a ver como una persona que ha escalado el primer peldaño de la escalera que conduce a la madurez ciudadana (Bozhovich, 1976).

El niño, en edad escolar, considera el estudio como una actividad establecida formalmente, sujeta al cumplimiento de normas y reglas sociales, lo que crea una tendencia moral especial de su personalidad. Estas condiciones hacen que la escuela se convierta en el centro de su vida.

En la actitud hacia el estudio en esta etapa escolar se expresan tanto los intereses cognoscitivos de los niños como su vivencia de la importancia social del trabajo escolar. El sentido social del estudio se ve claramente en la actitud de los escolares hacia las notas. Durante largo tiempo perciben las notas como la valoración de sus esfuerzos y no de la calidad del trabajo realizado. El sentido social de la actividad de estudio los niños lo ven no tanto en su resultado como en el propio proceso del trabajo docente. La forma en que habrá de cumplir con sus obligaciones escolares, si tiene éxito o no, tiene para él un profundo matiz afectivo (Bozhovich, 1976).

Conjuntamente con el contexto escolar sigue teniendo un papel importante la familia como un elemento en la situación social de desarrollo en la que se desenvuelve el menor. Esta constituye un ente mediador y facilitador de la

apropiación de la experiencia histórica por parte del menor en el transcurso de la actividad y mediante la comunicación. De ahí que su función educativa es la que más profunda huella dejará, precisamente, porque está permeada de amor y de íntima comunicación emocional.

La especificidad de la influencia familiar en la educación infantil está dada por el papel que ejerce ésta desde muy temprano en el desarrollo social, físico, intelectual y moral de su descendencia, todo lo cual se produce sobre una base emocional muy fuerte.

A través de las actividades y relaciones que tienen lugar en el ámbito familiar, se produce la formación y transformación de la personalidad de sus integrantes, o sea, estas actividades y relaciones intrafamiliares tienen la propiedad de formar en los hijos las primeras cualidades de personalidad y de transmitir los conocimientos iniciales que son la condición para la asimilación ulterior del resto de las relaciones sociales.

Los miembros de la familia experimentan la necesidad de la seguridad emocional, que, en particular los más pequeños, ven satisfecha en su relación con los padres. La identificación emocional con el hogar es un importante factor de estabilidad psíquica para todos; esto significa que el hogar constituye un refugio donde cada uno encuentra la seguridad y el afecto (CELEP, 1998).

En la actualidad, según Ares (2002), han surgido valores emergentes que tienden a sustituir los de la familia tradicional, lo cual ha generado la aparición de una crisis familiar a nivel mundial.

Cuba no ha quedado exenta de esta crisis. La familia cubana ha atravesado por una serie de cambios, a la par del desarrollo económico, político y social del país; todo lo cual se ha revertido en la constitución de nuevos modos de vida familiar. Entre estos cambios se pueden mencionar la incorporación de la mujer al trabajo y a la vida social, el aumento del bienestar de la familia y la posibilidad real de que la misma contara con las mínimas condiciones necesarias para la satisfacción de necesidades afectivas y espirituales, y para el cumplimiento de su función educativa y el surgimiento de nuevos valores que debían regir la relación entre los sexos y la vida familiar.

Refiere Arés (2002) que entre los principales problemas que enfrenta la familia cubana actual se encuentran: la hipertrofia de la función económica, siendo la subsistencia una actividad rectora de la familia, se constata un decrecimiento abrupto de las condiciones de vida para la mayoría de estos sistemas, lo cual ha reducido, producto de la crisis económica, los niveles de consumo. Otro problema a señalar consiste en las dificultades en la función educativa de la familia, el déficit de la función cultural, espiritual y más específicamente con la transmisión de valores.

Esto ha traído como consecuencia que no todas las familias cumplan las funciones con las cuales responden al cuidado y protección de los niños, lo que pone en riesgo el adecuado desarrollo, la salud, el bienestar, e incluso la vida del menor. Incurriendo, en casos extremos, en la violación de leyes que protegen los derechos del niño.

1.2 Hogares de amparo familiar (HAF). Referentes en el contexto internacional y nacional.

Cuando la familia no asume un cuidado responsable de los menores que se albergan en su seno, comprometiendo su estado de salud físico y psicológico, así como su integración a diferentes contextos sociales, en especial el escolar, no se encuentra apta para asumir la crianza de los mismos.

En estos casos los niños son reubicados en instituciones de acogimiento residencial, o en Hogares de Amparo Familiar (HAF) como han sido nombrados en Cuba.

El acogimiento residencial es una medida que se ha tomado históricamente a nivel mundial con los niños huérfanos y abandonados. En sus inicios se limitaba solamente a la ubicación del niño en una institución que pudiera cubrir sus necesidades más elementales, estas intervenciones eran llevadas a cabo desde organismos muy distintos.

La característica más importante de estas intervenciones a nivel mundial (especialmente en España), a mediados de los años ochenta, era el modelo institucionalizador con que se llevaban a cabo. Este modelo correspondía a grandes instituciones como La Obra de Protección de Menores, Diputaciones

Provinciales, entre otros organismos. Sus características se podrían sintetizar en que eran centros cerrados, autosuficientes, equipados con escuelas, servicio médico, cines, canchas deportivas, etc., centrados en necesidades muy básicas, cuidado no profesional, y razones de ingreso enormemente variadas, desde casos de verdadero maltrato hasta carencia económica familiar, pudiendo permanecer toda su infancia en estas instituciones. La mayoría de estas instituciones albergaban cientos de niños y niñas (Alonso, R; Fernández, M; Irureta, J; Martínez, A; Moro, E. 2008).

A finales de los años ochenta e inicios de los noventa ocurre el tránsito al modelo familiar el cual incluía la integración comunitaria que le permitía al niño la participación en contextos independientes al de la institución de acogimiento, como la escuela y otros sitios de esparcimiento social. En sus inicios el modelo familiar tenía como objetivo que estas instituciones de acogimiento residencial recibieran a los niños, niñas y adolescentes para ofrecerles una adecuada educación, espacios familiares confortables y cálidos, donde adultos de referencia y estables pudieran establecer relaciones afectivas significativas. A partir de la década del noventa, luego de la revisión de la Ley de Acogimiento y Adopción de 1987 y la Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor de 1996, en España, el modelo familiar parte de la premisa de que los niños y niñas, y especialmente sus familias, deben recibir apoyo para poder seguir conviviendo juntos, o recuperar esta convivencia lo antes posible si se ha interrumpido, lo que resalta la importancia de este programa. Y de no ser posible el retorno, deberán pasar a vivir con una nueva familia. (Alonso et al, 2008)

En los años noventa el modelo familiar se vio inmerso en una crisis ocasionada por la paulatina variación de las características y necesidades de la población de niños, niñas y adolescentes atendidos en estos sitios. Esto trajo consigo el aumento de ingreso de adolescentes. Así pues el acogimiento residencial, pasa a un modelo especializado centrándose en la atención a niños y niñas mayores y adolescentes, con todo lo que ello conlleva (conflictividad, importancia de los padres como modelos e influencias, etc.), siendo cada vez más una medida especializada en jóvenes con importantes problemas. (Alonso et al, 2008)

De este modo, y para cumplir las funciones vinculadas a los diferentes planes de la red de acogimiento residencial, los hogares se clasifican en: (Del Valle y Bravo, 2007, citado en Bravo, 2009)

- a) Hogares de acogida de los pequeños hasta tres años.
- b) Hogares de primera acogida y emergencia.
- c) Hogares de convivencia familiar.
- d) Hogares de preparación para la independencia de adolescentes.
- e) Hogares y centros para adolescentes con problemas emocionales o conductuales.
- f) Hogares para menores extranjeros no acompañados.

Las medidas residenciales son aplicables a aquellos niños y niñas en los que existe una necesidad de separación con respecto al núcleo familiar y para los cuales la medida de acogimiento familiar no es posible o es desaconsejable (Fe del Valle, 2000).

En estos casos, atendiendo a datos internacionales, se aplican medidas de separación por desprotección grave a niños, niñas o adolescentes que tienen sus necesidades básicas sin satisfacer porque la familia no se motiva a colaborar con los Servicios Sociales por lo que no existe un pronóstico de cambio para la situación familiar. Ello representa un factor de riesgo que puede provocar en el menor daño significativo, sea a nivel físico, psicológico, cognitivo o social, a consecuencia de lo cual su desarrollo se encuentra o se va a encontrar seriamente comprometido, y requiere o va a requerir tratamiento especializado intensivo para la resolución de sus problemas (tratamiento psicológico, psiquiátrico, médico, programas específicos para la recuperación de retrasos en el desarrollo, programas de atención temprana, etc.) (Alonso, R, et al, 2008).

Estos hogares intentarán reproducir, en la medida de sus posibilidades, un ambiente de convivencia similar al que pueda existir en una familia funcional, respetando los patrones sociales de distribución de espacios, actividades,

reglas y relaciones personales. Sobre esta misma base, se deberán utilizar los recursos sociales comunitarios para cubrir necesidades de los niños y niñas atendidos, tanto en el aspecto escolar, como en la salud, tiempo libre, etc., potenciando la integración social.

Los estudios existentes a nivel internacional sobre problemáticas de los HAF, son mayoritariamente de tipo descriptivo. Algunos de ellos han estudiado distintas variables que afectan a la integración y adaptación de los menores en su familia de acogida.

Un ejemplo es el trabajo llevado a cabo por (Amorós, Palacios, Fuentes, León y Mesas, 2003 citado en Fernández, M. 2010) en el que se evaluaron diferentes aspectos de los protagonistas del acogimiento (niños, acogedores y familias de origen). Uno de los resultados más importantes de esta investigación respecto a los menores acogidos, es que la evolución de los problemas de niños y niñas en el transcurso del tiempo evaluado, fue claramente positiva, aunque en algunos ámbitos, como el rendimiento escolar, continuaban presentando importantes problemas.

Otro estudio de relevancia, fue el realizado por Del Valle en el 2008, citado en Fernández, M. (2010), el cual obtuvo resultados respecto a la adaptación de los niños y niñas acogidos, no obstante, los cambios más percibidos estuvieron encaminados hacia el ámbito académico (tanto en el rendimiento como en la motivación ante el estudio), y en el ámbito de la salud física y las relaciones sociales.

Investigaciones realizadas por Jiménez y Palacios 2009, citado en Fernández, M. 2010, en España, sobre acogimiento familiar en familias ajenas y extensas, arrojó conclusiones relevantes como que el acogimiento familiar aparece como una medida de protección adecuada y satisfactoria. En cuanto al rendimiento académico valorado por los profesores, fue significativamente más bajo en los acogidos que en sus compañeros de clases no acogidos. El rendimiento fue peor cuando los niños presentaban más problemas de conducta, menos habilidades sociales y tenían menos estimulación en los hogares de acogida.

En el ámbito nacional la mayoría de los menores acogidos en estos centros de amparo familiar son aquellos que sus padres se encuentran cumpliendo sanción en centros penitenciarios, incluso por delitos como los de abandono de los menores bajo su guarda y cuidado. En otros casos, sufren de enfermedades que les imposibilita la especial protección de sus hijos por ejemplo padres que han sido declarados judicialmente incapaces, por que no tienen la capacidad mental suficiente como para garantizar el desarrollo y el bienestar adecuado de sus descendientes, o alcohólicos crónicos, así como también existen familias que no ofrecen la seguridad afectiva, económica y de salud mental y psicológica que requiere el niño en su desarrollo, poniendo a un lado sus derechos.

En Cuba, los HAF están subordinados administrativamente a las Direcciones de Educación de los Órganos Municipales del Poder Popular y dirigidos metodológicamente por las correspondientes Direcciones provinciales (Torres & Pérez, 2009)

Este sistema organizativo permite encaminar lo esfuerzos del personal especializado de estos centros ofrecer a estos menores desamparados, estilos y condiciones de vida adecuadas y saludables para su ulterior desarrollo.

En estos centros educativos los niños reciben alimentación, uniforme, ropa de vestir y calzado pero no se imparte docencia. Para recibir educación de acuerdo con su edad y necesidades individuales, el personal especializado, traslada a los menores para las escuelas más cercanas y en estas, reciben una atención educativa, desarrollada en el principio de la igualdad, tal cual otro estudiante, procedentes de familias comunes.

A pesar de estas acciones por parte del personal de estos centros, el aprendizaje es una de las categorías más afectadas desde el punto de vista educativo en los niños y niñas institucionalizados en los HAF, pues los eventos vitales desestimulantes que han intercedido mayoritariamente en sus vidas, han provocado poca estimulación hacia el ámbito educativo que ha derivado hacia una inadecuada formación de hábitos de estudio y la aparición de dificultades en el aprendizaje (Díaz, 2011).

Estudios señalan que los niños que se encuentran institucionalizados presentan más problemas en el aprendizaje, en comparación con otros grupos, por lo que es evidente que la situación escolar de la población infantil en protección, es difícil (Fernández, 2010).

Los problemas de aprendizaje varían entre las diferentes materias, pero se muestran más marcados en las Matemáticas y la Lengua Española. A pesar de que en el centro de acogimiento se refuerzan las situaciones de estudio dirigidas a la formación de hábitos y valores educacionales (Díaz, 2011).

Estudios recientes (Soler y Castillo, 2005) que abordan la problemática del desamparo y que han sido desarrollados en los HAF de provincias orientales del país, se han obtenido resultados similares a los anteriormente expuestos. También se ha enfatizado en las habilidades sociales de estos niños, en las particularidades que adopta su personalidad, específicamente en formaciones motivacionales complejas tales como la autoestima y el autoconcepto.

1.3 La actividad de estudio independiente y las dificultades en el aprendizaje. Particularidades en la etapa escolar y alternativas de intervención.

1.3.1.- La actividad de estudio independiente en la etapa escolar.

Los estudios sobre la actividad se han desarrollado desde dos posturas fundamentales: la morfológica, que se centra en la separación de unidades relativamente constantes que forman el sistema y la dinámica, que intenta comprender la actividad como proceso, enfatizando en los movimientos que siguen sus componentes estructurales (Leontiev, 1982).

El principio de la unidad conciencia-actividad, defendido por la Psicología de orientación marxista, sostiene que el individuo es, ante todo, un sujeto de la actividad. Transformando el ambiente que le rodea, al mismo tiempo se transforma a sí mismo. La conciencia y la vida psíquica en su conjunto se forman, se desarrollan y se manifiestan dentro de la actividad. Precisamente gracias a la actividad, un individuo concreto entra a formar parte del sistema de relaciones sociales.

Leontiev (1978) define que la actividad se caracteriza por tener una organización estructural, no es una reacción, ni conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene su estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo. Sus estudios enfatizan en los elementos que componen la actividad: motivo, acción, operación, objetivo y condiciones.

La postura de Leontiev generó contradicciones en la década del 70. Se acentuaron discrepancias entre teóricos como Lomov, Abuljanova, Petrovsky y Rubinstein. Sobre todo estos dos últimos enfatizan en la actividad de la personalidad destacando el papel del medio social y de la relación sujeto-sujeto, su carácter consciente y orientado a un fin. Rescatan el aspecto psíquico de la actividad, trascendiendo funciones y procesos y definen diferentes tipos de actividad entre los que se encuentran la actividad de juego, estudio y trabajo.

La actividad de la personalidad es considerada como aquellos procesos mediante los cuales el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud ante la misma. (Colectivo de autores, 2001)

Vigotsky (1982) propone la actividad como unidad de análisis para el estudio del desarrollo psicológico, como principio explicativo y como la forma inicial de todos los tipos de actividad humana. De acuerdo con éste, el concepto de actividad resulta crucial y tiene un significado propio: se trata, no de cualquier tipo de acción, sino de actividad social, práctica y compartida; en ella hay intercambio simbólico y utilización de herramientas culturales para la mediación. En la actividad se produce la creación de sentido y se integran los aspectos prácticos, emocionales, relacionales y cognitivos.

Según Petrovsky, 1982, la actividad intelectual no está separada de la actividad práctica, de ahí que esta sea fuente de aprendizaje para el individuo. Esto presupone una modificación externa e interna de la actividad que permite lograr determinado objetivo.

Lo que el alumno aprende está determinado por su personalidad, sus intereses y necesidades. Por eso, los resultados de ese aprendizaje son causales,

fragmentarios y no sistemáticos. Constituyen un cúmulo desordenado de informaciones, aptitudes y hábitos dispersos al que se denomina experiencia. Resulta claro entonces que la asimilación de un sistema científico de conceptos y de las consiguientes estructuras de la actividad psíquica, así como el desarrollo multilateral y uniforme del alumno, no son posibles solamente mediante el aprendizaje incidental basado en la actividad vital. Para ello hace falta una actividad especial, cuya finalidad básica sea el propio aprendizaje. Esa actividad específica del hombre que tiene como fin directo el aprendizaje se llama estudio (Petrovsky, 1982, p 219).

Según Petrovsky (1982) la actividad de estudio tiene lugar cuando las acciones del hombre son dirigidas por el fin consciente de asimilar determinados conocimientos, hábitos, aptitudes, formas de conducta y tipos de actividad.

La actividad de estudio es el resultado del cumplimiento de diversas acciones por parte del hombre: movimientos, escritura, lenguaje, etc. Esto solo es posible cuando el hombre es capaz de regular sus acciones según una meta que comprende.

Esto implica el uso de todos o casi todos los procesos psicológicos como son la motivación, la atención, la percepción, el pensamiento, la memoria. Estos procesos psicológicos se resumen en tres componentes: componente cognitivo-intelectual, componente emocional-valorativo, y componente volitivo de la regulación y ejecución de la conducta. El estudio como actividad ocurrirá de manera adecuada en la medida en que el sujeto sea capaz de recibir o captar bien la información o los mensajes provenientes del mundo y de elaborar intelectualmente los conocimientos con el componente cognitivo; en la medida en que tenga una orientación de valores y una estructura de motivos, mediante el componente emocional-valorativo, que lo impulsen y dirijan hacia esta acción; y finalmente en la medida en que sea capaz de planear su vida, regular su conducta y programar sus actividades de manera adecuada, mediante el componente de regulación de la conducta y organización de las tareas para cumplir con eficiencia los fines que se propone (Torroella, 1984).

La actividad de estudio define el desarrollo psíquico general de los escolares, determina el surgimiento de las principales neoformaciones, y la formación de su personalidad en conjunto.

Se estructura en correspondencia con el proceso de ascensión de lo abstracto a lo concreto, de lo general a lo particular, posibilitando la asimilación de los conocimientos. De esta manera se van estructurando las habilidades cognitivas para el desempeño adecuado de las acciones por parte del escolar en el ámbito estudiantil (Davidov. V, 1988).

En el proceso de la actividad de estudio es necesario que el maestro incorpore sistemáticamente al niño a situaciones de estudio y en conjunto con ellos encuentre y demuestre las correspondientes acciones de estudio, así como las acciones de control y evaluación. Simultáneamente, es preciso que los niños comprendan el sentido de las situaciones de estudio y sean capaces de reproducir paso a paso todas las acciones.

Esto propicia en el escolar la formación de hábitos con relación a este proceso. Los hábitos de estudio son el mejor y más potente predictor del éxito académico, mucho más que el nivel de inteligencia o de memoria. Muchos de los problemas respecto al éxito o fracaso en la escuela giran alrededor del desarrollo de buenos hábitos de estudio, elemento muy importante, especialmente para niños en edad escolar, pues de esta manera los alumnos adquieren gradualmente las capacidades necesarias para realizar la actividad de estudio de forma autónoma o independiente, en sentido general la capacidad para aprender.

Las características y habilidades para el estudio independiente no se reducen a un contexto exclusivamente escolar. Esto quiere decir que la independencia se conforma a lo largo de la vida, es un proceso donde el individuo se enfrenta a diversas situaciones que tiene que resolver en distintos ámbitos, en los que influyen, por supuesto, factores de carácter social y cultural. Pero es la escuela, la entidad socialmente encargada de dotar de las destrezas o habilidades que le permitan al sujeto, desarrollar de manera consciente métodos de aprendizaje.

El estudio independiente puede considerarse como un proceso dirigido hacia el autocontrol y la autoevaluación y entenderse como una actividad orientada hacia la formación de habilidades que permitan la construcción ininterrumpida de conocimiento y aprendizaje (García, 2006).

Tiene implícita la idea de que el aprendizaje requerido para un proceso formativo puede ser incorporado no sólo en el salón de clases o bajo la tutela del maestro sino que el alumno tiene la responsabilidad de trabajar de manera independiente y trascender lo que ha sido enseñado en el aula, en las diferentes áreas y dimensiones del saber.

El estudio independiente puede ser entendido como un proceso constituido por un conjunto de acciones planificadas e intencionales que lleva a cabo el estudiante de un sistema educativo formal, mediante las cuales se involucra de manera consciente y responsable en la formación de habilidades intelectuales que le permitan la construcción ininterrumpida de conocimiento y aprendizaje, al tomar conciencia de los elementos y las variables que intervienen en su proceso educativo, el alumno utiliza los recursos humanos y materiales disponibles para la realización de sus tareas académicas o de aprendizaje bajo mínima supervisión; motivado por incentivos personales, orientando y aplicando sus experiencias educativas, y autoevaluando los resultados de su aprendizaje es capaz de elegir la forma en cómo desea comunicar sus aprendizajes (García, 2006).

Estudiar de manera independiente es un proceso voluntario que exige tiempo, esfuerzo y dedicación. Es además una actividad que requiere que el estudiante mantenga la atención y se comprometa en alguna actividad de práctica, elaboración, organización o transformación de la información que procesa. Durante el estudio independiente se interactúa con el contenido de aprendizaje y esto implica la adquisición de conceptos, hechos, principios, relaciones y procedimientos.

Las estrategias y métodos para el estudio independiente están conformados por un conjunto de operaciones que los estudiantes realizan durante el proceso de estudiar. Incluyen, básicamente, a todas aquellas actividades que le permiten aprender la información contenida en el material de estudio, tales

como: copiar el material, tomar notas, subrayar o resaltar las partes importantes y resumir la información, entre otras (Chrobak, 2001; Herrera & Ramírez, 2005, citados en Valdés, 2007).

Entre los principales propósitos de las estrategias de estudio sobresalen, ayudar al estudiante a prestar atención a los aspectos importantes del material de estudio y asegurar la transferencia del material de estudio a la memoria de trabajo.

En investigaciones recientes, Beltrán (1993) y Greybeck (2004) citados en Valdés (2007) han llegado a la conclusión de que tomar notas, subrayar y resumir son actividades que parecen facilitar tanto el aprendizaje como la retención, especialmente del material subrayado, resumido o focalizado con las notas. Los estudiantes que despliegan este tipo de actividad cuando estudian, rinden más en pruebas de conocimiento que aquellos que estudian la misma información pero que no utilizan estas estrategias para estudiar.

Estudiar de manera independiente es poder asumir la responsabilidad de aprender por cuenta propia, desde el material y los temas de interés personal hasta la manera y el momento en que se deben asimilar. Asumiendo un papel activo en la construcción del conocimiento, y destacando con ello la importancia que tiene la toma de conciencia sobre la responsabilidad en el estudio.

1.3.2.- Las dificultades en el aprendizaje. Definiciones.

En el hombre el aprendizaje solo se hace posible cuando ha alcanzado la capacidad de autorregulación de su comportamiento y es capaz de orientar sus metas hacia un objetivo consciente. Estas capacidades, como ya se ha tratado en epígrafes anteriores, alcanzan un nivel de madurez adecuado en el tránsito de la edad preescolar a la edad escolar, sobre la base de conductas y formas de actividad entre las que desempeña un papel fundamental el juego.

Con la llegada de la escuela a la vida del menor aparecen nuevas responsabilidades y actividades de carácter formal que él debe cumplir. Entre estas se encuentran la actividad de estudio la cual demanda del niño la formación de nuevos hábitos, la comprensión de normas y el desarrollo de

habilidades cognitivas que le propicien un adecuado aprendizaje de los contenidos que le son impartidos, así como un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Cabré (2011) citado en Díaz (2011, p 41) el que el alumno adopte una posición activa en el aprendizaje; supone insertarse en la elaboración de la información, en su remodelación aportando sus criterios en el grupo, planteándose interrogantes, diferentes vías de solución, argumentando sus puntos de vista, etc., lo que le conduce a la producción de nuevos conocimientos o a la remodelación de los ya existentes. Como parte de esta posición activa, otro elemento importante lo constituye que el alumno se involucre en un proceso de control valorativo de sus propias acciones de aprendizaje.

En la etapa escolar en el desempeño de la actividad de estudio el niño puede experimentar éxitos y fracasos. Los fracasos pueden ser expresión de varios factores ya sean de desarrollo individual, disfuncionabilidad familiar, etc, los cuales se expresan de manera general en dificultades del aprendizaje.

Las estadísticas relativas a los niños con dificultades para aprender resultan significativamente elevadas a nivel mundial, nacional y territorial. Esto explica la necesidad apremiante de aplicar programas efectivos dirigidos a su tratamiento (Colunga, 2000).

Según Herrera (1990) citado en Colunga (2000), la problemática de los infantes con dificultades en el aprendizaje es propia de los países con un alto índice de escolarización y aparece vinculada con los indicadores de salud alcanzados, entre ellos la disminución de la mortalidad infantil.

Según Silvia Colunga (2000) las dificultades del aprendizaje constituyen un severo y frecuente problema para muchos educadores y padres, cuyos niños no logran un rendimiento escolar acorde con sus expectativas o a nivel de los propios esfuerzos que hacen para aprender.

Desde el punto de vista de esta autora los problemas para aprender designan las limitaciones manifiestas para la asimilación o apropiación de los contenidos de la enseñanza y que conducen a un desaprovechamiento escolar. Estas

perturbaciones son la expresión de alteraciones en las funciones y procesos psicológicos que intervienen en el proceso de aprendizaje: sensopercepción, atención, memoria, lenguaje, pensamiento y otros, que repercuten especialmente en el área académica (por lo que demandan de atenciones educativas especiales), pero también en el desarrollo emocional y social del educando

Las dificultades en el aprendizaje generan problemas, limitaciones, sentimientos de minusvalía, que resultan penosos, hacen sufrir a los niños y a sus familias y exigen recursos adicionales, materiales y humanos de los sistemas de educación, obligados a prestar servicios especiales que garanticen el desarrollo de las capacidades potenciales de estos niños y faciliten su inserción en la vida laboral activa (Colunga, S. 2000, p 24).

Las dificultades del aprendizaje tienen un carácter multicausal, no solamente son el resultado de las limitaciones individuales que puede tener un alumno, sino también de las peculiaridades de la enseñanza escolar, la selección y planificación de los contenidos y los métodos pedagógicos por parte del maestro, el clima del aula, el currículo que se ofrece a los niños y el sistema de influencias educativas que se ejerce tanto en el ámbito escolar como familiar y comunitario, entre otras causas. Todo esto impide que el alumno pueda seguir el ritmo de aprendizaje que se plantea en el contexto escolar y que se mantenga a la par del grupo en cuanto a la asimilación de los contenidos curriculares.

Morenza (1997) citada en Colunga (2000) clarifica que aquellos escolares con dificultades para aprender que son el resultado de condiciones de vida y educación desfavorables, pudieran considerarse como niños con dificultades en el aprendizaje “funcionales” (con ausencia de intereses cognoscitivos, con rechazo escolar, con ausencias reiteradas a la institución educativa, hipoestimulados pedagógicamente por padres o maestros, etc.).

Esta autora señala que las deficiencias que presentan los educandos con problemas para aprender en las adquisiciones escolares pueden ser específicas y referidas básicamente a la lectura, escritura o el cálculo matemático, o generalizadas y que afectan de modo no selectivo el aprendizaje

de todas las materias escolares. Este criterio divide las dificultades en el aprendizaje: en problemas generales del aprendizaje y trastornos específicos del aprendizaje.

Los problemas generales y los trastornos específicos no son excluyentes, pero requieren un tratamiento educacional y psicológico diferente. Los trastornos específicos se caracterizan por ser dificultades de ciertas áreas del aprendizaje, que se manifiestan reiteradamente, y que no se solucionan con los métodos de enseñanza corrientes. En cambio, los problemas generales de aprendizaje afectan el rendimiento global del menor, manifestándose en un retardo general de todo el proceso de aprendizaje, que atañe a todas las materias escolares, aunque puede hacerse más acentuado en alguna en particular. Es típico en estos casos la lentitud y desinterés para el aprendizaje, las dificultades atencivas, la inteligencia limítrofe, el retardo del lenguaje, el retardo perceptivo, el retraso psicomotor y la repetencia escolar (Colunga, 2000).

Las dificultades para aprender pueden surgir ocasionalmente en cualquier niño. No obstante, cuando para caracterizar a un escolar se enfatiza en los problemas de aprendizaje, se hace especial significación en las diferencias de rendimiento de este en comparación con sus compañeros, presentando problemas mayores que sus coetáneos y con una tendencia a ser permanente.

Con relación a lo antes expuesto Morenza (1996) citado en Colunga (2000) ofrece una serie de características fundamentales de los niños con dificultades para aprender. Poseen incapacidad para seguir el ritmo de los estudios que plantea la escuela regular, se observa un insuficiente desarrollo de los procesos cognitivos. Es usual la inmadurez en la esfera afectiva. Por lo general han tenido condiciones desfavorables de vida y educación. Su capacidad potencial de aprendizaje los acerca a los niños que aprenden sin dificultad y los separa de los retrasados mentales.

Soler (2005) refiere en sus estudios que los niños internados en HAF, tienen entre sus manifestaciones frecuentes con respecto al aprendizaje la apatía, inmovilidad relativa, pobreza de iniciativa y de reacciones a los estímulos, dificultades para cumplir las normas sociales e inquietud motora. Apunta

además que mientras más larga es la privación de la madre, más decrece el coeficiente de desarrollo para estas edades.

Otros factores externos pueden incidir en las dificultades para el aprendizaje, entre se encuentran en la inadecuada organización del proceso docente – educativo, el abandono social y pedagógico, la ausencia total o parcial de estímulos psicológicos (cognoscitivos y afectivos) necesarios para el desarrollo normal del individuo, la utilización de métodos didácticos inadecuados, la rigidez y uniformidad de los programas de estudio y las deficientes relaciones comunicativas maestro – alumnos, entre otras condiciones (Colunga, 2000).

La importancia práctica de la Psicología Educativa reside, entre otros elementos, en la correcta evaluación y oportuna intervención de las dificultades que puede presentar un escolar en el ámbito educativo. Si el escolar no recibe las estrategias correctivas y potenciadoras convenientes, puede experimentar la pérdida de la motivación hacia la actividad escolar y los intereses cognoscitivos en general.

1.3.3. Intervención psicoeducativa. Fundamentos.

La intervención psicoeducativa lleva implícita la evaluación psicopedagógica, la cual forma parte fundamental de este proceso. Desde el inicio de la evaluación ya se está interviniendo, directa o indirectamente, con el escolar, el maestro, la familia, y el grupo de iguales que forman parte de los agentes socializadores en esta etapa. De esta forma se originan expectativas, se corroboran o no opiniones, surgen ideas para la elaboración y la implementación de las acciones de intervención.

La evaluación psicopedagógica es dinámica, requiere de la interacción, y se prolonga en el tiempo. En la medida que se obtenga más y mejor información aumentarán las probabilidades de describir y explicar la problemática y por consiguiente de realizar un diseño de intervención efectivo.

Romero & Lavigne (2004) apuntan que la evaluación psicopedagógica debe partir del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar en el que se dan las dificultades, de ahí que se deba considerar la evaluación como un elemento esencial del diseño curricular del centro, puesto que sus contenidos son las

dificultades que se presentan en este proceso (la lectura, la escritura, las matemáticas, etc.). Tomando como principales protagonistas al alumno y el maestro centrados en una tarea escolar (contenidos, problemas, juegos, situaciones, etc.). Ninguno de estos tres componentes se debe evaluar ajeno a las influencias directas e indirectas de los contextos significativos en los que se halla inmerso el niño: el aula, la escuela, la familia, el entorno social y económico.

La intervención psicoeducativa es un sistema de influencias educativas coherentemente organizadas y que se aplica con la finalidad de desarrollar los propios recursos y la autoayuda de los educandos. Esta supone un conjunto de propuestas para ayudar a los maestros, a los padres y en especial a los propios niños, a encontrar soluciones estimulantes del desarrollo y crecimiento personal para estos últimos (Bassedas, citado en González, 2010).

La intervención en el ámbito educativo se lleva a cabo por medio de la elaboración, e implementación de acciones y programas como estrategias de intervención psicoeducativa.

La utilización de estas en los centros escolares posee una historia relativamente reciente, lo cual no impide que en la actualidad su empleo, frente a otros modelos de intervención, cobre cada día mayor vigencia y aplicación en los diferentes países del mundo.

Los orígenes de la intervención a través de programas; sus raíces, están ligadas a las limitaciones observadas en los modelos que le precedieron en el tiempo, el Counseling y el modelo de Servicios, y a la necesidad de dar respuesta a las exigencias de la extensión de la Orientación a todos los alumnos, con la consiguiente integración de la intervención orientadora en el contexto escolar. Por ello, los inicios del modelo de orientación por programas se sitúan a comienzos de los años setenta, especialmente los Estados Unidos, donde la intervención por programas integrados y comprensivos tiene una gran tradición (Velaz de Medrano, 1998).

La intervención psicoeducativa requiere de un programa de desarrollo para el logro más eficaz de sus objetivos, es decir programas de orientación que se

derivan de lo que puede denominarse una categoría más general que son los “programas educativos”.

Muchas son las definiciones que en relación a esta categoría han ofrecido diversos autores, por citar algunas se pueden mencionar: la expuesta por Velaz de Medrano (1998) en la cual propone como programa de intervención, un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención.

También se puede definir según Repetto (1994) como un diseño, teóricamente fundamentado, y la aplicación de las intervenciones psicopedagógicas que pretenden lograr unos determinados objetivos dentro del contexto de una institución educativa, de la familia o de la comunidad, y que ha de ser sistemáticamente.

Por otra parte Rodríguez (1993) refirió que un programa de intervención consiste en acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas, como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres, profesores insertos en la realidad de un centro.

Todas estas definiciones convergen en una serie de afirmaciones que resultan claves y sobre las cuales se basó esta investigación. Un programa de intervención consiste en una intervención planificada, en un determinado contexto, y orientada a la consecución y cumplimiento de objetivos establecidos con el fin de satisfacer necesidades concretas. Todos estos son aspectos en los que coinciden los distintos autores que se han ocupado de definir el concepto de “programa”.

La implementación de programas de intervención permite obtener beneficios tanto para los destinatarios como para los que lo utilizan como metodología de intervención.

Con frecuencia en alumnos con dificultades en el aprendizaje las técnicas específicas de intervención deben tener un carácter directivo en las primeras

fases, en tanto aprendan las estrategias y procedimientos mentales que les faciliten la labor de construcción propia.

En sentido general los programas de intervención poseen la capacidad de incidir en una amplia gama de necesidades con una perspectiva integradora con relación a la coherencia de los intereses de la oferta curricular de diferentes profesionales o miembros de la comunidad educativa en diferentes momentos del desarrollo del programa y con diferentes grados de implicación, en pro de la consecución de una meta común (Montane & Martínez, 1994).

La aplicación de programas de intervención a nivel internacional como nacional tiene un gran auge, lográndose resultados verdaderamente positivos en distintos ámbitos de la sociedad y en destinatarios diversos. La implementación de estas estrategias en los HAF está usualmente dirigida al desarrollo de habilidades sociales y física. Con relación a la estimulación de la actividad de estudio independiente existen pocas investigaciones.

En lo referente a las dificultades de aprendizaje la incidencia de intervenciones ha sido más amplia. De Fournier citada en Colunga (2002) señala que probablemente en el estado de California (E.U.A.), es donde por primera vez se financió un programa a favor de los niños con problemas de aprendizaje, dentro de la situación ordinaria del salón de clases. Al respecto expresa que: *“En cuanto se abordó el problema, pudo confirmarse que comprendía a un gran número de niños (de un cinco a un diez por ciento de la población escolar) y que había una gran escasez de personal preparado para desempeñar los puestos de profesores, psicólogos, administradores y supervisores que requería un programa de este tipo.”*

Según Colunga (2002) hasta el presente las intervenciones psicoeducativas destinadas a niños con dificultades en el aprendizaje se han orientado en especial a la instrucción, los ajustes curriculares en términos de las disciplinas académicas ya establecidas y al establecimiento de soportes remediales de diverso tipo. En algunos casos se ha utilizado, además, la orientación a los padres.

1.4. Conclusiones del capítulo.

El proceso de sistematización teórica y de análisis de las evidencias empíricas aportadas por investigaciones en el escenario internacional y nacional, que se convierten en referentes del presente estudio, reflejan la vulnerabilidad de los escolares institucionalizados en los HAF de experimentar dificultades en el aprendizaje producto de factores asociados a su historia de vida, específicamente la hipoestimulación educativa y el abandono por parte de sus familias biológicas; con los cuales pueden combinarse otros muchos.

La caracterización del proceso de aprendizaje de los escolares de los HAF de la ciudad de Santa Clara (Díaz & Guerra, 2011) corrobora la existencia de dificultades generales en el aprendizaje de las Matemáticas y la Lengua Española.

Entre las múltiples causas de este fenómeno, el anteriormente citado estudio descarta dificultades en el funcionamiento de los procesos cognitivos de los escolares y la presencia de estilos educativos y métodos de enseñanza inadecuados en el contexto escolar, así como de bajos niveles de motivación por la actividad de estudio en los niños. Describe las acciones de apoyo que se realizan en los HAF y en esta descripción emerge el carácter formal y centrado en los conocimientos declarativos con que se asumen.

Se esbozan además elementos que apuntan hacia la necesidad de que los escolares de los HAF de la ciudad de Santa Clara desarrollen estrategias que les permitan un mejor aprovechamiento de su actividad de estudio independiente. De ahí que el programa psicoeducativo propuesto se encamine a responder a la interrogante: **¿Cómo potenciar la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara?**

Diseño Metodológico

2.1 La elección del paradigma y el tipo de estudio.

Para el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta investigación se empleó un paradigma mixto.

Este enfoque se fundamenta en la triangulación de métodos y va más allá de la simple recolección de datos, de diferente modo, sobre el mismo fenómeno. Ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiarlos y teorizarlos (Brannen, 1992, citado en Hernández et al, 2006). El paradigma mixto potencia la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración (Clarke, 2004 citado en Hernández et al, 2006).

La combinación de los métodos aumenta no solo la posibilidad de ampliar las dimensiones de un proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido (Morse, 2002; Newman, Ridenour, Newman y De Marco, 2002; y Mertens, 2005 citado en Hernández et al, 2006). Se logra una perspectiva más precisa, integral y completa del fenómeno.

El estudio se desarrolla a partir de la aplicación de un diseño de dos etapas, variante por derivación; donde la aplicación de una etapa conduce a la otra, de manera secuencial. Una de las etapas (cuantitativa o cualitativa) se construye sobre la base de otra. En este caso, la fase de diagnóstico, que se orienta a la descripción de las dificultades en la actividad de estudio independiente y de aprendizaje, desde una perspectiva interpretativista, se corresponde con la fase de pre-prueba de la aplicación de un estudio pre-experimental que incluye la aplicación y valoración de la pertinencia del programa psicoeducativo dirigido a potenciar la actividad de estudio independiente. Dicha valoración se lleva a cabo a partir de la complementación del criterio de especialistas (acerca de la pertinencia) con los criterios de los informantes clave del estudio: maestras e instructoras educativas de los HAF (acerca de las posibles transformaciones).

2.2 Los sujetos participantes.

Se aplicó un criterio de selección de los sujetos participantes intencional, procurando que los mismos brinden una visión rica y profunda que garantice la calidad de la información del escenario y el objeto de investigación. Además se tuvo en cuenta el criterio de Spradley (1979) de la “enculturación completa”, o sea, el que conocieran tan bien su cultura que no tuvieran que detenerse a pensar acerca de ella.

Como criterio de validez para la información obtenida se tuvo en cuenta más que un número representativo de personas, las características del grupo humano.

Finalmente el estudio se llevó a cabo con 5 niños. Para esta selección se tomaron como referencia los siguientes criterios de inclusión:

- Institucionalización en HAF de la ciudad de Santa Clara.
- Edad cronológica comprendida en el rango de 6 a 12 años.
- Presencia de dificultades generales en el aprendizaje.

Como criterio de exclusión se tuvo en cuenta:

- Presencia de necesidades educativas especiales.

Participan además dos grupos de informantes clave que forman parte del contexto de estudio y que por los roles que ocupan ofrecen de éste perspectivas de análisis diferentes. En los HAF las instructoras educativas (6), las psicólogas de ambos hogares y las directoras. En el contexto escolar las tres maestras de 2do, 3ro y 4to grado. Se siguió el método de muestreo teórico para seleccionar a los informantes (Glaser y Strauss, 1967), no dirigido a la cantidad de casos sino al “potencial” de cada uno para la creación de comprensiones teóricas.

El número de informantes se adecuó a las exigencias de las técnicas empleadas y al criterio de saturación teórica: “cese de la recogida de la información cuando el escenario de la investigación no aporta ya información novedosa. Se dice entonces que se ha alcanzado el punto de “saturación

teórica". (Glaser y Strauss, 1967). En la etapa de acceso al campo ofrecieron las informaciones más relevantes para el acercamiento al contexto. Se recurrió a estos mismos informantes durante todo el proceso para garantizar la retroalimentación.

Se establecieron los criterios considerados clave para garantizar la calidad de la investigación:

1. Credibilidad. Se utilizaron procedimientos de comprobación con los participantes: una vez terminado el procesamiento de la información con cada una de las fuentes se ofreció a cada participante un registro de la información más importante obtenida, para cuestionar la existencia de información no reflejada, información recogida sin aprobación de los entrevistados, o información resultante de falsas interpretaciones de los datos. Recogida de material referencial: todas las entrevistas fueron grabadas y su transcripción textual fue sometida al análisis. Triangulación. Las estrategias utilizadas fueron:

- Triangulación de las fuentes de datos: para determinar si aquello que observamos e informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias, o sea, si el fenómeno sigue siendo el mismo en otros momentos y espacios, cuando las personas interactúan de manera diferente. Se registró la información en el contexto escolar y durante la actividad de estudio independiente en los HAF.
- Triangulación metodológica: se emplean varias técnicas que se centraron en el diagnóstico del mismo constructo desde puntos de observación independiente (observación, entrevistas y revisión de documentos oficiales).

2. Consistencia: En el informe se exponen los procesos seguidos con el mayor nivel de detalle y se explicitan los supuestos que guían sucesivamente la toma de decisiones.

3. Neutralidad: Se utilizaron registros lo más concretos posibles con descriptores de baja inferencia como las transcripciones textuales.

Algunos de estos criterios se convierten por su alcance en procedimientos que garantizan la ética de la investigación.

2.3. Fases de la investigación

Fase I: De evaluación de necesidades

Dirigida al diagnóstico de las necesidades psicoeducativas en relación a la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF de Santa Clara. Esta evaluación de necesidades estuvo dirigida también a la descripción de las dificultades en el aprendizaje de cada niño en particular.

Fase II: De diseño del programa psicoeducativo.

Orientada al diseño de un programa psicoeducativo para potenciar la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF en Santa Clara. Para el desarrollo de esta fase se tiene en cuenta el diagnóstico realizado en la etapa anterior. En el diseño se llevó a cabo la selección de técnicas de animación; técnicas de reflexión fusionadas con juegos didácticos y competencias de habilidades, así como técnicas de cierre. Además de la elaboración de los materiales complementarios para la realización de las acciones. Las sesiones se estructuraron en tres momentos: un momento de inicio para motivar a los participantes y estimular la participación en la actividad; el momento de desarrollo en el cual se trata el tema principal empleando las técnicas reflexivas y un momento de cierre para evaluar el nivel de satisfacción y el conocimiento adquirido durante la actividad.

Para organizar y estructurar el proceso de aplicación, en correspondencia con el diseño, se plantea la siguiente hipótesis: La aplicación del programa psicoeducativo contribuye a mejorar la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF de Santa Clara.

En esta fase, luego de diseñado el programa psicoeducativo, el mismo se somete a una valoración por criterios de especialistas.

Fase III: De aplicación.

Está dirigida a la implementación de las actividades de acuerdo a las necesidades identificadas siguiendo una lógica de complejidad creciente. Esta es una fase donde se parte de un proceso social y no solo técnico, donde se hace necesario el logro de las interacciones en el grupo de sujetos participantes para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

Esta aplicación piloto representa el primer paso de una investigación experimental con mayores alcances, cuya incidencia estará centrada en las dificultades en el aprendizaje. Se propone en el diseño de la presente desarrollar un preexperimento de tipo pre-prueba / post-prueba, aplicado a un solo grupo. Este diseño tiene la ventaja de que exista un punto de referencia inicial del estado del fenómeno sobre el cual se pretende intervenir, a partir del cual se puede valorar la pertinencia de la aplicación del programa psicoeducativo con el seguimiento que se le da al grupo; aunque no responde a los fines de establecer causalidad pues no hay manipulación ni grupo de comparación. Se aplica considerando su utilidad para llevar a cabo un primer acercamiento al problema de la investigación. Se lleva a cabo en un contexto de campo, pues el programa psicoeducativo se aplica en una situación real. Los pre-experimentos reciben esta denominación porque en ellos se emplea un grado de control mínimo.

En la fase de pre-prueba se recogen los datos relacionados con las dificultades en el aprendizaje de los escolares y la actividad de estudio independiente a partir de la aplicación de técnicas de recogida de la información como la revisión de documentos oficiales (expediente escolar, cuadernos de clase y registro de asistencia y calificaciones); la entrevista (a las maestras, el personal de los HAF y a los niños) y la observación en el escenario de la clase y durante la actividad de estudio independiente.

Fase IV: De evaluación del programa

Responde a la necesidad de valorar la pertinencia de las actividades propuestas. Coincide con la fase de post-prueba del estudio pre-experimental. Es una etapa de recogida de información rigurosa, valiosa, válida y fiable orientada a valorar la calidad y los logros alcanzados.

Atendiendo al factor tiempo (número de veces que se recogen los datos) en los alcances de este estudio (que comienza con un diagnóstico de necesidades educativas en cuanto a la actividad de estudio independiente) no se persigue medir el impacto a mediano y largo plazo del programa psicoeducativo, pero sí llevar a cabo una primera aplicación y la valoración de su pertinencia con respecto a los objetivos propuestos. Por ello se intenciona una primera valoración desde la perspectiva referencial de los sujetos implicados en el estudio y los informantes clave.

Luego de aplicado el programa se emplean las mismas técnicas de la pre-prueba para la recogida de la información en la fase de post-prueba del pre-experimento.

2.5 Descripción de las técnicas de recogida y procesamiento de la información.

2.5.1 Técnicas de recogida de la información.

Revisión de documentos oficiales: Cuando se persigue profundizar en el conocimiento de algunas personas, fenómeno o contexto, el análisis de documentos relacionados con los mismos suele ser una fuente valiosa de información. En este sentido resultan útiles tanto los documentos oficiales como los no oficiales (Gayou, 2003 citado en Díaz 2011). Esta técnica constituyó un elemento esencial para la obtención de la información previa sobre los escolares a seleccionar, así como para la complementación de la información recogida a través de la aplicación del resto de las técnicas. Se analizaron los expedientes de los escolares que se encuentran en los HAF y que permiten un acercamiento a su historia de vida anterior y a su estancia en la institución; los cuadernos de clase y los registros de asistencia y calificaciones, con la finalidad de profundizar en el rendimiento académico y las dificultades del aprendizaje presentes en los niños. También se acudió a ellos durante la investigación para confrontar la información que se iba obteniendo y para el diseño del programa psicoeducativo.

Observación: La observación científica es la percepción atenta, racional, planificada y sistemática de los fenómenos relacionados con los objetivos de la investigación, en sus condiciones naturales, con vistas a ofrecer una

explicación científica de la naturaleza interna de estos. Nos da la posibilidad de registrar los hechos tal y como estos ocurren, y también nos permiten constatar y complementar la información anteriormente obtenida. Posee requisitos específicos como la delimitación con claridad de los objetivos, así como los aspectos que serán objeto de estudio. Debe caracterizarse por su objetividad, los fenómenos deben observarse tal y como ocurren en la realidad y se debe distinguir entre la descripción del fenómeno y la interpretación de su naturaleza interna (un mismo hecho puede tener diferentes interpretaciones), además la interpretación de los hechos observados debe tener una fundamentación sólida (Nocedo, 1983 citado en Díaz 2011).

Las observaciones realizadas se llevaron a cabo en el contexto escolar, durante la actividad docente y en los HAF durante la actividad de estudio independiente. En el contexto escolar con los objetivos generales de explorar las particularidades de la actividad de estudio, las causas de las dificultades en el aprendizaje y profundizar en estas. En el escenario de los HAF para caracterizar la actividad de estudio independiente. (Ver anexos # 1 y 2).

Entrevista Semiestructurada: Como toda entrevista constituye una técnica mediante la que se obtiene información de una forma amplia y abierta, en dependencia de la relación entrevistador-entrevistado. Ofrece datos relevantes sobre los sujetos con relación a sus sentimientos, pensamientos, intenciones, formas de comportamiento, opiniones, y valoraciones, en el curso de sus propias reflexiones y vivencias. Es un proceso de intercambio cara a cara, en el que se trata de estimular la expresión subjetiva del otro. (Nieves, Z & Herrera, L 2005).

La entrevista semiestructurada se apoya en indicadores y objetivos generales. Permite lograr un nivel de flexibilidad y de adecuación al propio sujeto, así como añadir nuevas preguntas que se vayan originando en el curso de la misma. (Gayou, 2003 citado en Díaz, 2011).

Las entrevistas a los niños tuvieron como objetivo general explorar las características de su actividad de estudio independiente y profundizar en sus dificultades en el aprendizaje. (Ver anexo # 3)

Las entrevistas a las instructoras educativas de los HAF tuvieron como objetivo general describir la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje en la institución. (Ver anexo # 4)

Las entrevistas realizadas a las maestras tuvieron como objetivo explorar desde la visión del profesorado cómo transcurre el aprendizaje y las principales dificultades y potencialidades que presentan los escolares. (Ver anexo # 5)

Criterio de especialistas.

El criterio de especialistas constituye un sistema de evaluación que puede ser complementado con aquellas apreciaciones cualitativas que se hayan realizado por los profesionales. Este método permite encontrar el consenso de opinión de en la esfera del problema a resolver, a través de su experiencia técnico-profesional.

De acuerdo con este método se obtienen las opiniones de los especialistas, sin que exista contacto entre ellos y manteniendo el anonimato de las opiniones o argumentaciones. Se realiza una selección de 7 especialistas en el estudio que deben valorar la pertinencia del programa psicoeducativo que se somete a su juicio crítico.

Cuestionario de valoración de la pertinencia del programa psicoeducativo por los especialistas:

Se concibe en esta investigación la aplicación de un cuestionario (Ver anexo # 6) conformado por preguntas abiertas y cerradas que obedecen a un objetivo común: valorar la pertinencia del programa psicoeducativo para potenciar la actividad de estudio independiente, desde el criterio de especialistas en el tema.

El cuestionario diseñado pone a consideración de los especialistas cada una de las acciones diseñadas para que sean evaluadas en función de tres indicadores:

- Suficiencia de las acciones para potenciar la actividad de estudio independiente.

- Adecuación de las actividades diseñadas con respecto a los sujetos a los que están dirigidas.
- Comprensión de las actividades.

Para la evaluación del programa en general se establecen tres indicadores más globales:

- Calidad de elaboración del objetivo general
- Estructura de las sesiones
- Duración de las sesiones.

Los especialistas serán seleccionados teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Graduados de Psicología.
- 5 o más años de experiencia profesional.
- Conocimientos sobre el tema.
- Experiencia de trabajo con el tema abordado.

Los especialistas deben colocar Bien, Regular o Mal, según estimen conveniente. Finalmente se incluyen sugerencias al programa. La calificación de este instrumento se realizará a partir de la aplicación del Método de Willcoxon perteneciente al paquete estadístico SPSS.

2.5.2 Métodos para el procesamiento de la información.

El procesamiento de los resultados obtenidos en las observaciones y entrevistas se realizó a través del análisis de contenido. Este permite sistematizar la información, que proviene de la comunicación humana, utilizando procedimientos sistemáticos y objetos de descripción del contenido de los mensajes, con la intención de inferir conocimientos relativos a las condiciones de producción y recepción de dichos mensajes (Nieves & Peña, 2009). El análisis de contenido se puede abordar tanto desde una perspectiva

cualitativa como desde una cuantitativa, la frecuencia de aparición de determinadas unidades y conceptos, por ejemplo, y su significado subyacente.

En el sentido horizontal, se trata de establecer las variables extraídas del mensaje, como indicador relevante de las manifestaciones directas e indirectas de los contenidos, funciones y regularidades a nivel psicológico. En el sentido vertical, se trata del análisis interpretativo (inferencial), donde se integran e interrelacionan los indicadores relevantes obtenidos, definidos unidades de sentido.

Las categorías del análisis de contenido aparecen reflejadas en el anexo # 7.

La interpretación cuantitativa de los resultados se realizó a través de un análisis estadístico en SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 11 para Windows. Se utilizaron pruebas no paramétricas y estadísticos descriptivos. De esta forma, se contempló la frecuencia de las respuestas, junto a una valoración cualitativa de la información obtenida en las etapas de trabajo.

Análisis de los resultados

3.1 Características de la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades del aprendizaje en los Hogares de niños sin Amparo Familiar.

El análisis de la información obtenida se desarrolló sobre la base de las categorías que emergieron luego de las primeras revisiones del corpus documental. Todas están relacionadas con la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF.

Existen diferentes tipos de informes (Krueger, 1991), que se emplean en la compilación de los resultados procedentes de los grupos de discusión. Estos son afines con los propósitos de la presente investigación que, en su primera etapa, tiene carácter interpretativo:

1. Modelo de "datos directos": Introducción del tema o idea básica y presentación posterior de todos los comentarios de los participantes clasificados por temas o subtemas.
2. Modelo descriptivo: Descripción resumida seguida de citas ilustrativas. Requiere de mayor nivel de elaboración.
3. Modelo interpretativo: Citas ilustrativas seguidas de las interpretaciones correspondientes.

Los resultados se expondrán siguiendo el modelo descriptivo. Bogdan y Taylor (1998) sostienen que: " *Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de forma tal que permitan extraer a los lectores sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos.*" Emerge un discurso común que ilustramos en el informe de manera retrospectiva utilizando las citas que podían expresar mejor el sentido y la complejidad de los puntos de vista a los que se arribó.

Los datos obtenidos permitieron elaborar una caracterización general acerca de la actividad de estudio independiente de estos niños antes de ingresar al hogar. Según las afirmaciones de las instructoras y de los propios menores, el estudio no representaba una actividad de importancia que realizaran de manera

responsable y tampoco como una obligación. Las instructoras educativas afirman que la mayoría de los menores no asistían a la escuela por la propia voluntad de los padres: *“casi todos cuando llegan aquí tienen muchos problemas con los estudios, no porque sean brutos sino porque los mismos padres no los mandaban a las escuelas”*. Al proceder de familias con estas características hipoestimulantes e incluso indiferentes, no contaban con la transmisión de valores positivos y conductas saludables en función del contexto escolar. Las condiciones de abandono con respecto a las actividades escolares se revirtieron en una inadecuada adquisición de hábitos de estudio, tanto en el contexto escolar como en el familiar.

Esta situación se modifica al ser acogidos en los HAF ya que se tuvieron que adecuar a las reglas de esta institución, sobre lo cual el personal de los HAF refiere: *“aquí en el hogar nosotras sí les exigimos todos los días la realización de las tareas y vamos a la escuela para ver cómo van en las asignaturas”*. En los HAF se establece una planificación en sus horarios, esta comienza a partir de las 5:45 pm cuando llegan los menores de la escuela, desde esta hora hasta justo las 6:00 pm que es el horario de comida, las principales actividades fluctúan entre el baño de cada uno y la realización de las tareas escolares, no de un estudio independiente, las cuales por lo general alcanzan a terminarlas antes de comer. Luego de la comida cada cual realiza la encomienda que le corresponde en la semana (poner la mesa, organizar el comedor, limpiar la mesa, sacar la basura, ayudar a fregar, entre otras), y en caso de que no hayan terminado con la realización de la tarea, continúan, de lo contrario algunos juegan y otros ven televisión. Analizando la dinámica establecida se puede ver que la misma contribuye a la formación e instauración de hábitos en sentido general, pero con respecto a la actividad de estudio independiente se resume a la solución de la tarea orientada y con un tiempo muy corto para su ejecución que no favorece este proceso. Se debe señalar como logro que esta organización ha contribuido a que con la llegada de los menores de la escuela cumplan con los deberes escolares sin que haya que orientárselo y en algunas ocasiones lo hacen en el mismo centro escolar para, desde su perspectiva, tener más tiempo para jugar cuando llegan al hogar: *“...cuando me da tiempo hago la tarea en la escuela para no tener que hacerla en la casita y poder jugar*

un rato más". Estos análisis ilustran que la actividad de estudio independiente está estructurada y organizada por el personal de los HAF, y que los menores la asumen desde una perspectiva formal de cumplimiento de sus obligaciones.

Los niveles de motivación por la actividad de estudio independiente se comportan elevados en la totalidad de los escolares. La evaluación de este indicador se basó en el diagnóstico de la satisfacción con la realización de esta actividad, el interés en la realización de la tarea, la actitud ante el estudio independiente y las expectativas de éxito. La generalidad de los escolares estudiados experimentan satisfacción y compromiso con la actividad de estudio, tanto docente como independiente: *"Estudiar me hace sentir bien."* En relación con el interés hacia la realización de las tareas, se pudo apreciar que los 5 menores se interesan por este aspecto, pues constituye una responsabilidad que influye en su autovaloración, a la que se suman los referentes externos que representan las figuras de la maestra, el grupo y los propios trabajadores del hogar: *"cuando yo no hago la tarea me da pena que la maestra me mande delante de todos y yo no sepa, por eso siempre trato de hacerla."* Respecto a la actitud ante el estudio independiente, todos los menores refirieron que *"el estudio es una actividad importante"*, lo que muestra que la asumen con seriedad: *"cuando hay que estudiar primero es el estudio y luego el juego."* Asumen esta actividad como necesaria, se preocupan por su realización, por ir a la escuela y cumplir con las tareas que deja la maestra: *"los niños tienen que estudiar e ir a la escuela, sino no aprenden."* Afirman sentirse satisfechos al obtener buenas calificaciones y felicitaciones de su maestra y sobre todo cuando logran hacer una tarea por sí solos: *"lo mejor es cuando puedo hacer una tarea yo solo y terminar junto con mis compañeros"*. Como parte de la motivación se exploraron las expectativas de éxito, la misma está muy determinada por el criterio de las maestras hacia los niños: *"dice mi maestra que yo puedo mejorar si me esfuerzo un poco más."* Además un elemento que se debe destacar es que las expectativas están relacionadas con elementos de superación de sus dificultades y esto a la vez con ideas de proyectarse al futuro.

Uno de los elementos que caracterizan la efectividad de la actividad de estudio independiente y que, al mismo tiempo, es el resultado de esta, es la asimilación

de los conocimientos (Ver gráfico 1 en anexo # 8), indicador que se analizó teniendo en cuenta las siguientes categorías que tuvieron una mayor frecuencia de aparición en el procesamiento de la información: la comprensión, la concentración de la atención, la retención, y la recuperación. Al triangular la información obtenida resultó que de los 5 niños solo 1 posee dificultades en este indicador y 4 logran una adecuada comprensión de los contenidos impartidos en clases. Asumiendo estos resultados obtenidos del análisis de contenido de las entrevistas, observaciones y revisión de documentos se puede decir que más de la mitad de los menores entienden la lección correspondiente al currículum que la maestra imparte y son capaces de tomar notas guiadas o dictadas por ella y de seguir el hilo conductor de la actividad dando solución a los ejercicios que se orientan, aunque siempre con niveles de ayuda. Este nivel de comprensión no es suficientemente adecuado para una interiorización de los conocimientos que les permita elaborar sus propias anotaciones y conclusiones sobre los temas estudiados: *“yo copio solo que me dicta la maestra y es por ahí que me guió para aprender.”*

En cuanto a la concentración de la atención, esta se estudió tanto en el contexto escolar como en el HAF al realizar el autoestudio. En este aspecto se obtuvo de acuerdo a la frecuencia de aparición del indicador, que 3 de los niños presentan dificultades. Las principales causas de la desconcentración durante la actividad de estudio independiente desarrollada en los HAF se deben al comportamiento de los niños más pequeños con los que conviven los escolares diagnosticados: *“los más chiquitos como no hacen tareas se ponen a corretear y molestan”*. Otra de las causas consiste en que muchas veces las instructoras educativas entablan conversaciones cerca del lugar de estudio y hacen que estos se desconcentren. Durante este tiempo inciden también en la concentración de la atención los ruidos provenientes de la sala, producidos por el volumen del televisor. Estas dificultades manifiestas en la atención pueden ser a causa de los niveles de ayuda demandados en el curso de la actividad docente y el estudio independiente.

Al realizar el análisis de la retención de los contenidos de estudio se encontró que de los 5 niños, 3 de ellos presentan problemas. Este es un indicador que está muy determinado por la atención durante la impartición de la clase y la

capacidad para memorizar. En este aspecto, solo 2 niños afirmaron que podían recordar el contenido de la clase al final del día, el resto señaló que les era muy difícil: *“en el día se dan tantas cosas que cuando uno llega a la casa no se puede acordar de todo, además con la maestra delante es diferente, se entiende mejor”*. De esta forma se pudo constatar que la comprensión de los contenidos recibidos en la escuela está dada por los niveles de ayuda ofrecidos por la maestra, pero en el momento en que se tienen que desenvolver por sí solos les resulta más trabajoso, ya que poseen una gran dependencia del estilo frontal-activo del profesor en relación con una actitud receptivo-pasiva por parte de ellos, pues incluso durante la actividad de estudio independiente, al realizar la tarea, se hace necesario retomar la explicación de muchos contenidos recibidos por ellos ese día en clases. Los problemas en la retención son apreciables también con la memorización de los productos y las reglas ortográficas.

Asociada a la capacidad de retención se encuentra la recuperación la cual se aprecia más a largo plazo. En este indicador se pudo ver que 4 de los 5 niños estudiados mostraron problemas. Al realizar este análisis se apreció que cuando se trata de la recuperación de un contenido de un día para otro la complejidad es menor: *“cuando yo resuelvo la tarea y al otro día en la clase la maestra me pregunta puedo participar mejor”*. La dificultad se aprecia cuando se trata de recordar contenidos recibidos con un rango de anterioridad prolongado. Este problema aparece en la actividad de estudio independiente donde al tratar de relacionar las actividades de tareas con clases anteriores era necesaria una nueva explicación y ofrecer niveles de ayuda para que logran establecer una adecuada relación.

Al evaluar la actividad de estudio independiente se tuvo en cuenta la metacognición. En este aspecto se encontró que de los 5 menores en estudio 3 de ellos poseen un nivel bajo de autoconocimiento de sus dificultades y habilidades en el aprendizaje y solo 2 muestran criticidad de los mismos y lo expresan como una preocupación para aprobar el grado: *“yo sé que no estoy bien en la escuela y que puedo desaprobar este curso.”* Cuando se trata de sus habilidades ninguno se expresa con completa seguridad y conocimientos: *“yo en los estudios soy más bueno en unas cosas que en otras, pero en las*

matemáticas no soy tan bueno,” ofreciendo una caracterización muy general y poco precisa de sus potencialidades en cada materia en particular. En cuanto a la calidad de su desempeño, tampoco expresan dominio pues este está en gran medida determinado por los niveles de ayuda que les son ofrecidos: *“yo hago las cosas mejor cuando la maestra me ayuda.”* Es importante señalar que sí son capaces de reconocer que la calidad de su rendimiento escolar es responsabilidad de ellos, así como sus resultados académicos. Con respecto a esto último su autoconocimiento está muy mediatizado por las creencias, significados y actitudes condicionados por la influencia de la nota como sinónimo de que se ha aprendido bien: *“quiero tener buenas calificaciones en todas las asignaturas”; “me desanimo con una baja nota.”*(Ver gráfico 2 en anexo # 9)

Para que la actividad de estudio independiente ocurra de manera adecuada y en su marco tengan lugar todos los procesos que permiten la correcta adquisición de los conocimientos tienen que estar presentes las estrategias de aprendizaje. Al evaluar este indicador se tuvo en cuenta tanto el conocimiento de estas, como facilitadoras en la adquisición de los contenidos de clases y su posterior sistematización, así como su uso adecuado. Sobre este aspecto se obtuvo que 4 de los de los 5 niños, manifestaron pocos conocimientos de las estrategias de aprendizaje, como un elemento a utilizar en el desempeño de la actividad de estudio independiente: *“cuando yo estudio lo hago sin pensar en nada, siempre trato de hacerlo rápido para terminar rápido.”* Poseen conocimiento en cuanto a lo que es un resumen y la idea esencial de un texto, pues es un contenido que les ha sido impartido en las clases de Lengua Española pero no lo aplican como una habilidad para facilitarse el estudio independiente. El uso de las estrategias de aprendizaje es muy pobre y no ocurre de manera consciente, por lo que no se evidencian indicadores de aprendizaje, estratégico y personalizado. Se observan dificultades para el desarrollo de la actividad interpretativa, los niños reconocen que deben leer el título de un texto antes, pero no lo hacen como una herramienta para facilitarse la actividad: *“primero me leo el título, porque si no, no sé de qué trata la lectura, eso es lo que dice mi maestra.”* Donde menos habilidades para la adquisición del aprendizaje se aprecian es en la memorización, pues se apoyan mucho en

el conteo con los dedos y no utilizan estrategias más adecuadas y eficaces. Solo en uno de los escolares se hace referencia al empleo de estrategias: *“resumo las lecturas que orienta la maestra”; “aprendo algunas cosas repitiéndolas una y otra vez hasta que las sé de memoria.”* (Ver Gráfico 3 en anexo # 10).

Los datos obtenidos arrojaron resultados que muestran una inadecuada formación de hábitos de estudio independiente, esto tuvo una frecuencia de aparición en 4 de los 5 escolares estudiados. Predominan los aprendizajes memorísticos y mecánicos, donde no se hace consciente el propio hecho de aprender. Muestran empeño en realizar los estudios independientes orientados, con disciplina y rapidez, para dar cumplimiento a las exigencias formales. No reconocen la importancia de abarcar otras fuentes de información además de las notas de clases. Su preocupación se centra más en completar las notas que dicta la maestra que en estudiarlas para entenderlas. Más de la mitad de los escolares que conforman la muestra manifiestan tener problemas para emplear el tiempo libre en profundizar de forma independiente en los temas que les son impartidos en clases. Reconocen la importancia de realizar todas las actividades orientadas por las maestras, pero desde la base de la disciplina escolar. Solo en uno de los casos se hace referencia a una sistematicidad intencional en el estudio independiente: *“intento estudiar todos los días y repaso con regularidad cuando está cerca la prueba.”* (Ver gráfico 4 en anexo # 11).

3.2 Principales dificultades en el aprendizaje de los menores en etapa escolar en los Hogares de niños sin Amparo Familiar.

El desarrollo de este epígrafe se llevó a cabo con la información obtenida de la aplicación de técnicas psicológicas como la entrevista semiestructurada, la observación y la revisión de documentos oficiales. Dichas técnicas ofrecieron datos sobre el aprendizaje de los menores que conforman la muestra. Para el procesamiento de la información se tomó como referencia en el análisis de contenido las dificultades presentadas por cada niño de acuerdo al currículum, su rendimiento escolar en las diferentes materias y las generalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados obtenidos permitieron no solo una caracterización del aprendizaje en los escolares, además posibilitaron un acercamiento al proceso de enseñanza-aprendizaje de los mismos. De acuerdo a los grados que cursan los niños estudiados: 2do, 3ro, y 4to; las asignaturas que reciben son: Lengua Española, Matemáticas, El mundo en que vivimos, Educación Laboral, Educación Plástica, Educación Musical, Educación Física, Inglés y Computación. Las diferencias entre un grado y otro, en cuanto a estas, están dadas en el nivel de exigencia y la complejidad del currículo, lo que aumenta al iniciar cada curso escolar. La calidad de las clases es adecuada, poseen los materiales necesarios para una transmisión y adquisición apropiada (pizarrón, televisor, base material de estudio, etc.). Las maestras utilizan elementos de motivación que estimulan a los escolares y permiten una adecuada interacción alumno-profesor y alumno-alumno, lo cual es importante para la asimilación de los conocimientos durante la actividad docente. Las aulas están correctamente ambientadas y distribuidas, la pizarra y el televisor ocupan una posición al alcance de la vista de cada niño y hay buena iluminación y ventilación, estos constituyen elementos favorecedores para la actividad de estudio en el contexto docente.

Durante las clases los menores estudiados mantienen la disciplina, tienen una participación moderadamente activa de acuerdo con los niveles de ayuda que le son dados y se integran adecuadamente en el proceso, las auxiliares pedagógicas refieren que: *“estos niños a pesar de llegar aquí con muchas dificultades han ido mejorando, su disciplina es bastante buena y con mi ayuda participan un poco en clases.”* Poseen un rendimiento escolar que oscila entre las evaluaciones de bien, regular y mal, de los 5 niños que conforman la muestra con evaluaciones de bien se encuentran 2, esta es la misma cifra de los niños con evaluaciones de regular, y con evaluaciones de mal solamente 1. Estas son evaluaciones que califican el aprendizaje general de todas las asignaturas recibidas, estas al decir de las maestras pueden ser mejoradas con el transcurso del período: *“estos son niños que tienen problemas por la vida tan difícil que han llevado pero ellos pueden mejorar y lo han demostrado desde que llegaron aquí.”* (Ver gráfico 5 en anexo # 12).

En las Matemáticas, de los 5 niños estudiados, 4 han logrado vencer todos los objetivos de grados anteriores y los planteados hasta el momento y solo 1 presenta problemas en este sentido. La superación de los objetivos de grados anteriores no significa que no presenten dificultades generales en el aprendizaje de la materia, de ahí que se hayan encontrado dificultades en el cálculo que se evidencian porque en ocasiones se auxilian del conteo con los dedos, sobre esto las maestras expresan: *“uno se da cuenta que tienen problemas en el cálculo porque para dar el resultado de un ejercicio tienen contar con los dedos.”* Específicamente los problemas más marcados en este aspecto se basan en el aprendizaje de los productos donde la dificultad se expresa en los 5 menores estudiados lo que representa el total de los sujetos participantes, el bajo dominio de las tablas de multiplicación se manifiesta en la solución incorrecta de los ejercicios que requieren estos conocimientos, pues según las maestras: *“muchas veces el resultado de los ejercicios está incorrecto porque no se saben bien los productos”*. Otra dificultad en cuanto al cálculo matemático se observa en operaciones básicas como la suma y resta con sobre paso, en la cual las incidencias se muestran en 3, en este indicador la ocurrencia es en menor grado pues se trata de operaciones más sencillas. Estos problemas traen como consecuencia que el aprendizaje en cuanto a los contenidos de la materia sea más lento en estos escolares, y que su desempeño en la actividad de estudio independiente requiera de niveles de ayuda.

En lo concerniente a las exigencias curriculares de las Matemáticas se encontró también dificultad en la solución y comprensión de problemas. Las incidencias se evidencian en 3 de los escolares de acuerdo a la frecuencia de aparición de este indicador al realizar el análisis y solo dos de ellos no muestran dificultad en este aspecto. En este contenido los menores demandan la ayuda de la maestra o la instructora educativa para la adecuada comprensión de los datos y las operaciones que exige la solución del ejercicio, lo cual hace que se demoren en hallar el resultado y que se les dificulte alcanzar habilidades de trabajo individual en este sentido, en este sentido las maestras afirman que: *“ellos realizan el problema pero hay que explicárselo muchas veces y de distintas maneras”*. (Ver gráfico 6 en anexo 13)

En el análisis de las dificultades en la materia de Lengua Española se hallaron incidencias en la Lectura en cuanto a la fluidez, los signos de puntuación y la expresividad, estas se apreciaron en 4 niños y solo 1 no presentó dificultad. Sobre esto las maestras refieren que los niños *“leen muy lento y casi nunca hacen las pausas donde las lleva la lectura”*. Es apreciable el silabeo en el curso de la lectura, no realizan las pausas correctamente y la entonación es pobre y entrecortada. Se encontraron además dificultades en cuanto a la redacción con una frecuencia de aparición en 3 de los menores estudiados y solo 2 no mostraron problemas. La dificultad de este elemento se evidencia en la pobreza de ideas al elaborar oraciones y párrafos. En esto influye también la organización en la expresión del pensamiento y las imágenes, lo cual está asociado a una pobre creatividad y al decir de las maestras *“pasan mucho trabajo en la elaboración de oraciones y párrafos, y hay que ayudarlos con las ideas”*. Otra problemática en relación a esta materia de la Lengua Española es la referida a las reglas ortográficas, 3 menores de los estudiados existe dificultad y 2 de ellos poseen una adecuada ortografía. Entre los errores más comunes se pudo ver la omisiones y cambio de letras, lo cual según las maestras está dado porque *“ellos no aplican las reglas las repiten como un papagayo pero cuando tienen que escribir es como si nada”*. (Ver gráfico 7 en anexo # 14).

Las dificultades del aprendizaje encontradas tienen una expresión general en las distintas asignaturas que reciben los escolares del estudio, no se manifiestan específicamente en un contenido lo que indica que son dificultades del aprendizaje generales. Sobre esta base se pretende optimizar la actividad de estudio independiente.

3.3 Diseño del programa psicoeducativo para potenciar la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF.

El diseño y aplicación del presente programa psicoeducativo se justifica en las necesidades educativas diagnosticadas con relación a las dificultades en el aprendizaje, las que constituyen limitaciones manifiestas para la asimilación o apropiación de conocimientos, hábitos, habilidades y formas de

comportamiento que conducen a un desaprovechamiento escolar (Colunga, 2002).

Teniendo en cuenta que entre las causas para la aparición de estas dificultades se encuentran, una formación inadecuada de hábitos de estudio, comportamientos poco saludables que se desarrollan alrededor de las actividades de estudio y en los que a través de la repetición la mayoría de los niños, como es su naturaleza, invierten una cantidad de tiempo considerable sin detenerse a pensar que están haciendo un uso incorrecto de sus horarios. Aparejado a esto se encuentra el escaso conocimiento y uso consciente de métodos de estudios y estrategias de aprendizaje que poseen los escolares. Ambos términos van de la mano, el primero hace posible la realización de un estudio eficiente que le permite al estudiante alcanzar los objetivos de la actividad y el segundo estimula los procesos cognitivos del escolar desarrollando habilidades que generen resultados exitosos. Por estos motivos se lleva a cabo esta investigación como un estudio piloto para la elaboración de un programa de intervención micro, centrado en la actividad de estudio independiente, que es, a su vez, el antecedente para el diseño de un programa a escala macro encaminado a todos los agentes implicados en el contexto de los HAF y a incidir directamente sobre las dificultades en el aprendizaje.

Como guía para la implementación de las actividades que conforman el cuerpo del programa se plantea el siguiente objetivo general: Potenciar la actividad de estudio independiente en escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF. Este objetivo general se desagrega en los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades del aprendizaje de los HAF.
- Promover una actitud positiva ante la actividad de estudio independiente.
- Reflexionar sobre métodos de estudio y su importancia para la eficiencia de esta actividad.

- Estimular el conocimiento y empleo de estrategias de aprendizaje para el éxito de la actividad de estudio independiente.

Para obtener un resultado que respondiera adecuadamente a las expectativas del diseño y las necesidades de la muestra se tuvieron en cuenta los siguientes principios teóricos:

- La solución de tareas problematizadoras de manera interactiva con un nivel de complejidad creciente y el trabajo con y en la zona potencial de desarrollo. Se asume el aprendizaje desde la concepción de Vigotsky (1982), como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos, pero inseparable de la situación en la que se produce. De ahí que para una estimulación óptima de este proceso, en el diseño de las sesiones, se relacionan las dos actividades más importantes en la etapa escolar: el estudio y el juego, teniendo en cuenta que estas forman parte de la situación social de desarrollo del niño. La zona de desarrollo próximo abre nuevas perspectivas en la introducción de estrategias de aprendizaje, como espacio interactivo que enfatiza en las posibilidades del escolar de desempeñarse más allá de su desarrollo actual con la ayuda de los demás. Otra posibilidad que ofrece la noción de zona de desarrollo próximo es la de abarcar los elementos metarreflexivos sobre la base del principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, considerándolos como expresión de la autorregulación intencional, consciente y volitiva del sujeto, que bajo la dirección de la enseñanza se expresa en la independencia, la autonomía, la autogestión, la perseverancia, la motivación y el desempeño general del alumno.
- La secuencia metodológica para pasar de una mayor dependencia y menor control individual a una menor dependencia y un mayor control en el desarrollo de las estrategias se basa en la cesión progresiva de control (Monereo, 2000) y abarca la presentación de la estrategia, la práctica guiada que debe trascender hasta la práctica en contextos variados, potenciar el uso estratégico y el aumento de la responsabilidad hasta derivar a la práctica independiente.

- Integra los componentes del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual y evaluación de la interacción.
- Se parte de lo que los escolares ya saben. (Cabaní, 1997). Ausubel (1968) propone la teoría del aprendizaje significativo que implica capacitar a los alumnos para comprender e interpretar la realidad, valorarla e intervenir sobre ella y de esta forma conseguir un aprendizaje más activo y eficaz. El logro de esto es posible si se relaciona lo que ya se sabe o lo aprendido, y a partir de ahí desarrollar el tema construyendo gradualmente el conocimiento que facilite el proceso de aprendizaje. El aprendizaje significativo es la manera natural de aprendizaje de las personas, y los procesos psicológicos que intervienen en el mismo suponen una estructura cognitiva preexistente en el individuo que asimila la nueva información.
- Tiene como objeto favorecer la autonomía del escolar.

El programa estará dirigido a escolares con dificultades del aprendizaje de los HAF y se distinguirá por las siguientes características:

- Las sesiones se realizarán de forma grupal.
- Las actividades tendrán en su mayoría un carácter lúdico, para propiciar que la actividad de estudio independiente sea percibida por ellos como motivante y lograr así una mayor implicación y concentración.
- Las sesiones han sido elaboradas con carácter flexible, debido a que puede acoger otros contenidos a medida que avance el curso escolar.
- Permite la emulación evaluativa entre los miembros del grupo.

Teniendo en cuenta estas características se pueden establecer las siguientes ventajas:

- Permite además la modificación de conductas en relación con el estudio independiente, promoviendo hábitos adecuados

- Fortalece el conocimiento y empleo de estrategias de aprendizaje en el estudio independiente.

La fundamentación metodológica, se realizó considerando las características psicológicas de la etapa escolar. Se emplearon técnicas participativas y dinámicas de grupo, las cuales permiten la interacción entre los participantes y el desarrollo de habilidades no solo de aprendizaje sino también de carácter social. Se toma el juego como guía de la mayoría las actividades de acuerdo a los objetivos trazados en cada una, lo cual permite estimular el interés e incentivar la motivación.

Cada actividad del programa se desarrolla en 60 minutos de duración y consta de tres fases:

- Inicio: motivar la participación a la sesión.
- Desarrollo: desarrollar el tema mediante técnicas participativas y reflexivas.
- Cierre: evaluar el conocimiento adquirido y también sirve para autovaloración sobre su progreso y puntos críticos a través de las técnicas participativas para facilitar la reflexión, análisis y expresión de los criterios.

Finalmente el diseño quedó estructurado en siguiente plan temático:

Temas	Título	Objetivos	Tiempo de la actividad
I	¿Por qué es importante estudiar?	Estimular la percepción de utilidad del estudio independiente.	60min
II	¿Cómo, cuándo y dónde estudiar?	Propiciar el conocimiento de los elementos de la planificación y organización del estudio independiente (horario, lugar, periodos de descanso, duración de la sesión).	60min
III	¿Cómo lo estudio, cómo me gusta estudiar, cómo	Estimular los procesos metacognitivos.	60min

	tengo mejores resultados?		
IV	Estudiar y estudiar bien.	Estimular el conocimiento de técnicas para el estudio (copiar, tomar notas, subrayar, resaltar, resumir, recitar, repetir, elaborar borradores, localización, selección y uso de la información).	60min
V	La lectura, comprender y aprender.	Ejercitar la comprensión textual.	60min
VI	Movilizando los procesos del pensamiento	Estimular la organización y formación de conceptos.	60min
VII	Entrenamiento de memoria	Fortalecer las habilidades mnémicas.	60min
VIII	¿Cómo lo hicimos?	Estimular las habilidades para la coevaluación. Ejercitar la heterocorrección, corrección por pares, el diálogo y el intercambio de tareas escritas.	60min
IX	¿Cómo lo hice?	Estimular las habilidades para la autoevaluación. (¿Qué vas a hacer?; ¿Para qué lo vas a hacer?; ¿Cómo lo vas a hacer?; ¿Cómo sabes si está bien?)	60min

Además se diseñó una guía psicoeducativa, para las instructoras educativas de los HAF, que expone de manera general el procedimiento de las sesiones de trabajo del programa y los principios en los que se sustenta, de forma tal que puedan desarrollarlo didácticamente culminada la investigación (Ver anexo # 27).

3.3.1 Resultados del criterio de especialistas para valorar la pertinencia del programa psicoeducativo.

Como parte de las exigencias metodológicas para el diseño y aplicación del programa, se llevó a cabo la valoración de la pertinencia del mismo teniendo en cuenta el criterio especialistas en el tema.

Se seleccionaron como especialistas 7 profesionales graduados de Psicología General con experiencia en el área de Psicología Educativa. El tiempo en el ejercicio de la profesión de cada uno se encuentra en el rango de 10 a 36 años de experiencia laboral. En todos los casos poseen amplios conocimientos sobre el tema en cuestión y motivaciones por el mismo. Se realizó una primera aplicación donde se analizaron los resultados a través del procesador estadístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) utilizando el método de Willcoxon y Signos para analizar la correspondencia entre las parejas de cada una de las actividades propuestas con la calidad el objetivo general del programa, la estructura de las sesiones y la duración de las sesiones lo cual se aprecia si el valor que se obtiene es menor o igual que 5. En la evaluación de las actividades se pudo ver que los criterios de los especialistas se ubicaron en las categorías de bien y regular, observándose un 30% de frecuencia de la categoría bien y un 70% de la categoría mal, para una mayor representatividad de esta última. En cuanto al criterio relacionado con la calidad del objetivo general se encontró un 100% de evaluaciones de regular, con respecto a la estructura de las sesiones y la duración de las mismas se observaron criterios de regular en un 40% y 30% respectivamente. Al analizar el comportamiento de las parejas se encontró un índice de correspondencia bajo entre estas. En el caso del emparejamiento de cada una de las actividades con la calidad del objetivo general se pudo ver que no hubo correspondencia en un 70% y en relación con la estructura de las sesiones y su duración no se observó emparejamiento en un 60% y 40% respectivamente. Habiendo realizado este procesamiento se analizaron las sugerencias de cada uno de los especialistas, estas estuvieron orientadas hacia la elaboración del objetivo y el contenido de las actividades.

Partiendo de estos resultados estadísticos y las sugerencias hechas por los especialistas se rediseñaron las actividades propuestas para el programa haciendo cambios en el contenido y el orden de presentación de las mismas para garantizar su objetividad, además se reelaboró el objetivo general y la concepción de la estructura y el tiempo de duración de las sesiones. También se le dio un nuevo formato de presentación al cuestionario para facilitar la comprensión del mismo y disminuir el sesgo de la información.

Hechas estas modificaciones se aplicó nuevamente el cuestionario a los especialistas. En esta segunda aplicación se encontró una mayor correspondencia entre las parejas, comportándose la relación entre cada una de las actividades con la calidad del objetivo en un 90% de emparejamiento y con la estructura de las sesiones y su tiempo de duración el emparejamiento sí se observó en un 100% de correspondencia, lo que ofrece un criterio de pertinencia del programa mayor y sustenta su aplicación en el escenario de estudio seleccionado.

3.4 Análisis de los resultados del programa por actividades.

Sesión 1: ¿Por qué es importante estudiar? (Ver anexo 18)

En esta sesión la técnica de inicio permitió elevar los niveles de motivación en los participantes y aunque se trataba de un grupo donde existían interacciones previas entre ellos de igual forma estimuló las participaciones posteriores. Luego de lograr captar la atención de los miembros del grupo por medio de la dinámica de inicio, se llevó a cabo, como parte del desarrollo de la actividad, una reflexión sobre el estudio, donde primeramente se realizó un momento donde a cada cual le correspondió explicar los sueños y aspiraciones que actualmente poseen para el futuro, esto posibilitó dirigir el debate sobre la dimensión afectiva ya que se trata de un tema sensible para los menores, sus intervenciones se interaccionaron con información que los condujera a considerar la actividad de estudio como una vía para alcanzar estas aspiraciones. Por sus expresiones demostraron que a diario desarrollan actividades en la escuela que llevan implícitas el uso de habilidades y estrategias de aprendizaje: *“la profe nos manda a leer y hablar de lo que leemos”*, solo que este uso lo realizan desde una exigencia formal de la materia

curricular y no como una forma de autopreparación. Esto tiene congruencia con lo encontrado en el diagnóstico, la ventaja es que por medio de esta actividad se pudo dirigir las reflexiones desde la interiorización y concientización de estos elementos como herramientas necesarias para el estudio independiente y sobre todo para lograr una mejoría en el rendimiento escolar. Durante la sesión enunciaron la sistematicidad como algo ajeno a su propia planificación: *“hacemos las tareas todos los días, cuando las tías nos mandan”, “hacer las tareas es la forma de estudiar que nosotros tenemos”*. El tema tratado se vinculó con las expectativas profesionales de los menores, con relación a esto mostraron claridad respecto a las profesiones que resultan de su interés lo cual es positivo pues sirve como elemento estimulante para encausar la intervención desde sus motivaciones: *“ser maestra, ser bombero, ser policía”*, al exponer sus consideraciones acerca de estas las abordaron desde argumentos poco profundos y con escasos conocimientos del alcance de cada una, y no fueron capaces de explicar con seguridad las acciones que debía desempeñar un estudiante para lograr un propósito como este, sí reconocieron que el estudio es una de las principales prioridades para lograr alcanzar una profesión o éxito en el futuro: *“yo sé que para ser maestra hay que estudiar mucho.”* El debate trascurrió con un buen número de intervenciones que a cada momento daban muestra de cómo se hacía más claro el tema de la importancia del estudio para cada uno, pues la profundidad de las exposiciones fue en ascenso y el nivel de seguridad con que tenían lugar las mismas también. Sus valoraciones acerca de lo abordado se apreciaron con más consistencia que al iniciar la actividad, lo que mostró que habían entendido la demanda de la actividad y el carácter favorecedor de la misma. Sus reflexiones permitieron llevarlos al análisis de que todos los conocimientos que hasta ahora poseen y que son capaces de exponer fluidamente en un intercambio con sus compañeros es gracias a que los han adquirido por medio de la actividad de estudio docente e independiente y que además no solo habían adquirido conocimientos sino que también en ellos se habían formado valores como la responsabilidad, la honestidad, el compañerismo, entre otros. Durante la sesión los escolares expusieron sus argumentos con fluidez, haciéndose visible la disposición a participar y el interés por el tema abordado. La actividad propició además que los miembros del grupo se ayudaran entre sí con respecto a

aclaraciones sobre el tema, ofreciendo ideas para enriquecer las intervenciones de sus compañeros.

Habiendo aprovechado al máximo el momento de la reflexión, se les hizo entrega de las tarjetas diseñadas, cada cual leyó la suya primeramente en voz baja y luego se les dio la orientación de leerlas para que el resto de los compañeros la escucharan, cada cual la leyó con adecuada entonación y proyección. Se realizó una segunda repetición de la lectura para un mayor entendimiento de los participantes y para que la selección de la frase fuera lo más acertada posible. De acuerdo a criterios conjuntos el grupo concluyó que la frase que más se adecuaba al tema tratado era la siguiente: *“si estudiamos diariamente nos preparamos para la vida”*. Al debatir sobre los elementos en que se basaron para seleccionarla, estuvieron de acuerdo en que había sido principalmente porque estudiar debía ser una actividad para realizar todos los días, pues de esta forma se preparaban para la clase que recibirían al día siguiente y algunos mencionaron que de esta forma también se preparaban para la vida: *“cuando yo estudio me siento más preparada para hacer las cosas de la escuela”*. De esta forma se lograron los objetivos de la técnica, pues las reflexiones fueron profundas y enmarcadas siempre en la temática abordada, además se estableció el intercambio de ideas.

En sentido general la sesión resultó productiva para los miembros del grupo pues comprendieron la importancia de la actividad de estudio sobre la base de sus propias reflexiones y se estimularon para la realización de actividades posteriores: *“antes de empezar estaba curiosa, durante la actividad me entusiasme, y ahora me siento inteligente”*.

Sesión # 2: ¿Cómo, cuándo y dónde estudiar? (Ver anexo 19)

Por medio de la dinámica de inicio se logró activar al grupo para comenzar con el espacio reflexivo de la sesión. Se le pidió a cada uno de los participantes que dibujaran actividades que conforman su rutina diaria, esto lo hicieron con marcado detallismo dando muestra de la poca variabilidad de la misma. En el debate de los dibujos se apreció que sus conocimientos sobre lo que es un plan o planificación estaba fundamentado en lo observado en las películas u otro material televisivo: *“un plan es lo que se traza Dora la exploradora cuando*

tiene que encontrar algún objeto.” Habiendo terminado con este momento se hicieron aclaraciones puntuales que ofrecieran mayor conocimiento en relación a las acciones de planificación que cada individuo realiza como parte de su sistema de hábitos, se percibió la atención de los miembros del grupo. Luego de haber hecho esta breve charla se les entregó una hoja de papel y se les pidió que, teniendo en cuenta lo que se había hablado hasta el momento de la distribución de los horarios para hacer una planificación, hicieran ellos la suya propia para organizar el estudio independiente donde no podían dejar de tener en cuenta: hora, lugar, períodos de descanso, duración. Luego de que todos habían terminado se le pidió a cada uno que dijera al grupo la estructura que habían planificado para la actividad de estudio independiente, se pudo apreciar gran coincidencia en el plan que cada cual elaboró: en cuanto al lugar, la hora y la duración. Se observó que estaban en concordancia con el horario de la realización de la tarea lo que dio pie a explicarles que el estudio independiente no debía ser solamente para realizar la tarea, en este tiempo, además, debían repasar los contenidos de clase recibidos en el día. Para cerrar con este espacio de reflexión se les propuso tomar como referencia para el estudio independiente esta planificación que cada cual había elaborado, con lo cual estuvieron de acuerdo.

Al cierre de la sesión cada cual expresó en una palabra como se había sentido: *“organizada, atenta, entusiasmada.”*

Sesión # 3 *¿Cómo lo estudio, cómo me gusta estudiarlo, cómo tengo mejores resultados?* (Ver anexo 20)

Al iniciar esta sesión la dinámica de inicio hizo posible que los menores se motivaran para comenzar con el momento de desarrollo de la actividad. En la primera etapa de la técnica reflexiva los escolares demostraron que el conocimiento que poseen sobre su manera de estudiar no es suficiente como para ofrecer una descripción detallada de esta o explicarla al grupo: *“yo me siento y hago las tareas, mi manera es tratar de hacerlas rápido.”* Al entregarles las tarjetas cada cual prefirió romper el círculo y responder la suya en un lugar que le resultara cómodo. Cuando ya todos habían concluido, para iniciar con el segundo momento de la técnica reflexiva, se le orientó al azar a uno de los

miembros del grupo que comentara con el resto como hizo ejercicio, si esta forma de hacerlo le ha gustado o prefiere otra, y si considera que de esta forma obtiene mejores resultados. Se pudo ver que para responder estas interrogantes se auxiliaron de la tarjeta, y las intervenciones estuvieron muy apegadas a lo que tenían escrito. Para decir cómo realizaron el ejercicio enunciaron cada paso, respecto a la manera de solucionarlo expresaron: *“yo lo hice de esta forma porque así es como me lo enseñó la maestra”*. Demostraron que sus conocimientos sobre las estrategias metacognitivas están limitados a lo adquirido desde lo formal y que existe una autogestión pobre de estas, lo que les impide establecer comparaciones entre una manera u otra de hacer los ejercicios. Este momento permitió que se percataran de que la solución correcta de los ejercicios dependía en gran medida de sus conocimientos sobre los procedimientos y de saber reconocer en ellos mismos que poseen estos conocimientos. Luego de que todos habían hecho su reflexión en relación a sus estrategias metacognitivas se les orientó que hicieran lo mismo con el trabajo de otro en caso de que conocieran otra forma de hacerlo, esto les resultó más trabajoso pues no tenían el apoyo de la tarjeta pero como ya habían tenido un primer momento de reconocimiento de sus propias habilidades lograron hacerlo: *“si no lo hubiera hecho primero con mi tarjeta hubiera sido más difícil.”*

El cierre de la sesión tuvo lugar con un fuerte aplauso ofrecido por todos, luego de manifestar que les había parecido provechosa.

Sesión # 4 Estudiar y estudiar bien. (Ver anexo 21)

Se comienza la sesión con una técnica de animación que además estimula los procesos de atención y memoria interactuando con la agilidad y el control físico del niño, por medio de esta se caldean los ánimos y las emociones y se sitúa al grupo para comenzar con el desarrollo de la actividad. Como una forma de evaluar sistemáticamente la efectividad de las actividades antes de introducir el tema se estimula a los participantes a retomar los puntos más importantes de las actividades anteriores, lo cual transcurrió con éxito pues expresaron sin dificultad las ideas relevantes de algunas de ellas. Antes de desarrollar el tema se les pidió que dieran sus argumentos sobre las formas de estudiar que ellos conocen, donde se pudo ver que sus formas de estudio estaban basadas

fundamentalmente en exigencias mecanicistas: *“una forma de estudiar es aprenderse los productos”*. Luego de este momento se introduce el tema, comenzando por los métodos de estudio que lo hacen eficiente, durante este espacio el grupo mantuvo la atención y solicitaron la participación por momentos, donde expresaron que: *“para poder aprobar una prueba era necesario estudiar”*, resaltando esta necesidad ante el carácter evaluativo de la situación de estudio, otras de las expresiones que generó el debate fue la siguiente: *“yo no sabía que escuchar a la maestra y explicar algo a un compañero es una forma de ejercitar el estudio”*. Todos estos criterios los emitieron a partir de las ideas tratadas en el debate. Partiendo de estas intervenciones y de la disposición para participar que se había logrado se entregaron tarjetas con ejercicios con las demandas de copiar, tomar notas, subrayar, resaltar, resumir, recitar, repetir, elaborar borradores, localización, selección y uso de la información para lograr obtener una solución correcta. Pasado el tiempo para su realización se les preguntó si alguna de las actividades realizadas era nueva para ellos, a todos les parecieron comunes y expresaron que habían tenido que hacerlas en distintos momentos como parte de las exigencias de clases, teniendo esta información se guiaron las reflexiones hasta conseguir que por ellos mismos concluyeran que esas demandas además de ser exigencias de los contenidos de clases forman parte de las estrategias que tienen que dominar para poder estudiar por sí solos: *“entonces cuando vayamos a estudiar algo que no sea la tarea tenemos que en hacer las notas nosotros mismos o revisar muchos libros.”* Con esta actividad, además, pudieron darse cuenta con cuál de las estrategias se sienten más cómodos al trabajar sobre lo cual expresaban: *“a mí lo que me es más fácil porque lo hago más rápido es copiar”*; *“yo prefiero subrayar lo que más me interesa”*.

Como una forma de reforzar los estados emocionales experimentados en la sesión y de conocer cuan positivo resultó el alcance de la misma se pidió que expresaran con un gesto lo que les había parecido se observaron gestos que mostraban satisfacción y diversión.

Sesión # 5 La lectura, comprender y aprender. (Ver anexo 22)

Para esta sesión se trasladaron los niños hacia un parque que está cercano al hogar lo que contribuyó a que se motivaran con la actividad que se iba realizar, ya en el parque se llevó a cabo la técnica de inicio con la cual se animó aún más al grupo. Habiendo logrado posicionar al grupo anímicamente para la actividad se hizo referencia a la importancia de leer para lograr aprender con mayor éxito y se les presentó el libro que le daría el hilo conductor al resto de la sesión: "El principito". Muchos habían oído hablar de él pero ninguno lo había leído antes, por lo que se les hizo un breve resumen sobre lo que trataba, logrando captar su atención e interés para continuar, por lo que se les propone que cada uno hiciera su propia lectura de un fragmento del libro. Habiendo llegado a este punto se les entregó a cada cual una tarjeta con un fragmento de la obra para que la leyera individualmente y luego para todo el grupo, en la lectura individual algunos necesitaron de apartarse y proyectar su voz para lograr una mayor comprensión. Llegado el momento de iniciar la lectura para todo el grupo se observó la disponibilidad para querer comenzar, las lecturas realizadas presentaron un poco de dificultad en algunos casos en cuanto a la fluidez. Dando seguimiento a la actividad se les propuso la representación corporal de lo leído, comparándoselos con una obra de teatro y esto los entusiasmó. Durante la representación necesitaron mucho apoyo de las tarjetas leídas y les fue muy difícil desprenderse de la verbalización del texto, pero esto los ayudó a comprender con más facilidad el texto leído pues al pedirles que dijeran en una breve idea lo que habían entendido lo hicieron muy bien y cada cual logró ajustarse a su fragmento: *"el planeta del principito era pequeñito como él y lo podía recorrer en un día"*

A los miembros del grupo la actividad les pareció divertida, dándolo a entender al cierre con gestos animados y sonrientes.

Sesión # 6 Movilizando los procesos del pensamiento (Ver anexo 23)

Al inicio de la sesión se logró la animación de los participantes y el interés de los mismos. Habiendo comenzado con el juego: "Adivina que estoy mirando", los niveles de motivación incrementaron. Se formaron los equipos de a dos observándose más el deseo de participar que de establecer competencia. La descripción de los objetos la hicieron muy bien sin dificultad y con agilidad pues

tenían en cuenta el tiempo, al describir ofrecían un número considerado de características a su compañero de dúo. Con respecto al momento en que a cada cual le correspondió adivinar, se observó concentración al escuchar las descripciones que les ofrecían sus compañeros. La actividad mostró una adecuada formación de conceptos y dominio del lenguaje por parte de los miembros del grupo. Habiendo terminado el juego, se debatió brevemente sobre su desempeño y coincidieron al afirmar que habían tenido en cuenta lo que se había tratado en anteriores encuentros sobre la necesidad de atender, escuchar y concentrarse en una actividad: *“cuando estaba adivinando me acordé que la profe dijo que había que saber escuchar para aprender”*. La sesión permitió que el aprendizaje se realizara de forma colaborativa a través del intercambio entre los dúos y a su vez permitió estimular la zona de desarrollo próximo de cada uno.

Al cierre de la actividad manifestaron conformidad con la misma.

Sesión # 7: Entrenamiento de memoria (Ver anexo 24)

Al iniciar la sesión se logró la animación de los participantes, luego de este momento se les propuso continuar la actividad con una rueda donde cada cual debería cantar una parte de la canción por sí solo porque la letra de la canción eran los productos, al escuchar esto hicieron exclamaciones de inseguridad como: *“hay mi madre y si me equivoco”* o *“profe y si me equivoco”*. Los miedos se aplacaron al explicarles que de esta forma aprenderse los productos sería más fácil para todos y al mismo tiempo se estarían divirtiendo, en este momento uno de ellos inició voluntariamente con los productos del 5 y de esta forma también propuso la melodía de la canción la cual fue seguida por el resto del grupo. La rueda se siguió hasta terminar con los productos del 9, durante el juego hubo algunas imprecisiones al decir el resultado pero se dieron cuenta en el mismo momento que cometieron la equivocación y lo corrigieron, por lo que no se tomaron medidas. Esta actividad permitió estimular la memoria en el grupo de escolares de una forma divertida para ellos, pero además se les ofreció una estrategia para aprenderse los contenidos de clases y se ejercitaron en otros que representaban una dificultad para ellos.

Sesión # 8: ¿Cómo lo hicimos? (Ver anexo 25)

El inicio de esta sesión por medio del juego de las palabras, conjunto con la emulación entre los escolares propició la agilidad mental y la necesidad de escuchar a los demás. Esta actividad de inicio además de la atención estimuló la memoria.

Dentro del marco de la actividad propusieron seguir jugando lo que permitió introducir el desarrollo de la sesión con el juego: "La ronda de tareas". Para iniciar se repartieron las tarjetas correspondientes y comenzaron con la realización de la actividad. En cuanto al momento de evaluación correspondiente a la actividad donde se intercambiaron las tarjetas y cada cual debía revisar la tarea del compañero que le tocó y emitir su criterio, se observó gran entusiasmo y una revisión minuciosa lo que permitió que no solo entendieran y se familiarizaran con su actividad si no también las de sus compañeros. Al emitir sus criterios en cuanto a la tarjeta que les tocó revisar lo hicieron con una visión crítica y autocrítica, pues no sólo se percataron de los errores de sus compañeros sino que fueron capaces de reconocer los suyos. En esta sesión se logró el apoyo diádico, la colaboración y la coevaluación en la labor de aprendizaje pues en los casos que existían dificultades, el que las detectara tenía el deber de explicarle al otro la forma correcta de hallar la solución. Además se le otorgó un papel protagónico a cada miembro del grupo en cuanto a la actividad de estudio independiente pues además de realizar sus tareas se identificaron con el rendimiento de los demás ofreciéndoles sus criterios y ayuda para mejorar, lo que dio lugar a la heterocorrección. Cada uno tuvo un buen desempeño y que les pareció una experiencia interesante el intercambio de criterios: *"a mí se me hizo fácil darme cuenta de las cosas que tenía mal mi compañero, lo que si fue más difícil fue decirle cómo hacerlo bien"*.

Sesión # 9: ¿Cómo lo hice? (Ver anexo 26)

Luego de haber animado al grupo con el gran abrazo convocado al inicio con la técnica "La espiral", se les pidió a los niños que se trasladaran con su imaginación a la tierra de la fantasía. Cuando se trata de la fantasía todos los niños prestan interés y este grupo no fue la excepción cada cual se situó en su personaje favorito de películas infantiles y quisieron representarlo para realizar las tareas que le habían sido enviadas. Al entregar las tarjetas que enunciaban

el encargo para cada uno, la leyeron con atención y se mostraron seguros ante la demanda de decir: qué hacer con el ejercicio; para qué lo iban a hacer; cómo lo iban a hacer; y cómo sabían si de esta forma estaría bien. Esto lo hicieron con seguridad, y sin apoyarse tanto en las tarjetas este inicio les permitió darle solución a los ejercicios con agilidad: *“después que tuve que decir primero lo que iba a hacer fue más fácil solucionar el ejercicio.”*

Al comparar el desempeño de esta actividad con las anteriores se pudo ver que se organizaron mejor para dar solución a la demanda, y que emplearon lo aprendido en las sesiones anteriores: *“para hacer el ejercicio me acorde cuando se copia algo también hay que interiorarlo”*. En esta actividad además se vincularon los contenidos curriculares con el uso de la imaginación, haciéndolo más motivante pues se llevó el mundo escolar al mundo de sus fantasías.

En la técnica de cierre se pudo ver el efecto que tuvieron los encuentros en los miembros del grupo no solo a nivel cognitivo sino también a desde el punto de vista afectivo pues los niños se expresaron emotivamente con cada uno de sus compañeros y dieron muestras de satisfacción con respecto al tiempo transcurrido en la aplicación del programa: *“a mi me gustó mucho las actividades que hicimos todos estos días, y fue mejor porque pude aprender cosas nuevas sobre el estudio”*.

3.5 Valoración de la pertinencia de las actividades propuestas

En esta fase de la investigación se utilizaron las mismas técnicas de recogida de información que se emplearon para hacer el diagnóstico de necesidades: la revisión de documentos oficiales, la entrevista psicológica, la observación. Por medio de estas se obtuvo una serie de datos que permitieron valorar las transformaciones de la aplicación del programa a corto plazo.

Teniendo en cuenta los resultados de estas técnicas mencionadas con anterioridad y los criterios y valoraciones de maestros, auxiliares pedagógicas y los niños implicados en la investigación, se puede afirmar que el programa produjo transformaciones positivas en cuanto a las necesidades educativas detectadas en la primera fase de evaluación.

3.5.1 Generalidades de la actividad de estudio independiente en la posprueba

Para determinar la existencia de cambios en la actividad de estudio independiente, en la post-prueba, se tuvieron en cuenta los mismos indicadores que se evaluaron en la pre-prueba.

Al analizar el comportamiento de la asimilación se aprecia que la dificultad se hace menos notable lo que es evidencia de progreso, pues solo 2 de los niños presentaron problemas. La mejoría se observa en todas las categorías que se evaluaron: comprensión de los contenidos la concentración de la atención, la retención y la recuperación: *“en estos momentos te puedo decir que ya casi no los regaño para que atiendan”; “no es que participen mucho, pero cuando lo hacen sus respuestas son correctas.”*

Respecto a la metacognición se pudo ver un aumento de los conocimientos en relación a sus propias habilidades para el estudio y las dificultades que están limitando su rendimiento académico expresándose en 3 de los menores estudiados: *“en ocasiones se muestran autocríticos con sus problemas de aprendizaje”; “yo me he dado cuenta que cuando ellos están seguros de se saben algo levantan la mano insistentemente...”*

En lo concerniente a las estrategias de aprendizaje se pudo ver que luego de la aplicación del programa psicoeducativo los menores que conforman la muestra aumentaron su dominio con respecto a estas y así mismo su aplicación, esto se hizo evidente en 3 de ellos. Sus notas de clases se observaron más completas y estructuradas, los ejercicios de tareas los resolvían con mayor agilidad y requerían de menos niveles de ayuda: *“de hace un tiempo para acá ya no se quedan tanto atrás cuando yo estoy dictando”*

Referente a la formación de hábitos de estudios, se apreció que estos mejoraron considerablemente, evidenciándose esto en 3 de los menores estudiados. Se observa un incremento de la sistematicidad, un nivel más consciente del propio hecho de aprender, además es visible, aunque en menor grado, el nivel de responsabilidad en la distribución del tiempo libre: *“cuando no tienen tareas ellos solitos dicen que hay que estudiar aunque sea un poco.”*

3.5.2 Generalidades de las dificultades de aprendizaje en la post-prueba

Al analizar las dificultades en el aprendizaje en este segundo momento de la investigación se pudo apreciar que de un rendimiento académico que se diagnosticó con evaluaciones de mal en uno de los menores, evaluaciones de regular en 2 y evaluaciones de bien otros 2, la mejoría fue considerable, pues teniendo en cuenta el criterio de las maestras, sustentado por resultados de evaluaciones sistemáticas y la evolución de los menores a lo largo de este periodo, en estos momentos ninguno de los niños que conforman la muestra está evaluado de mal lo cual es un alcance notable ya que al inicio existían grandes preocupaciones hacia uno de ellos en particular pues de acuerdo a su rendimiento su situación para aprobar el curso estaba muy comprometida: *“él tiene muchas deficiencias y sobre todo muchos contenidos sin vencer de grados anteriores”*, sin embargo ahora se estima que concluya el curso sin dificultad, aunque no con calificaciones máximas: *“en estos momentos se puede decir que R logrará vencer los objetivos del grado e iniciar el curso que viene en un nuevo año”*. Con respecto al resto de los menores los 2 que estaban evaluados de bien se mantuvieron, aunque según la maestra: *“ellos han mejorado mucho si siguen así pueden alcanzar el MB”*, los otros 2 que estaban evaluados de regular lograron mejorar sus calificaciones a bien (Ver gráfico 8 en anexo 15)

En cuanto a las dificultades en el aprendizaje se apreciaron mejorías en la realización de la lectura, según las valoraciones hechas por la maestra de cada menor, la expresividad se tornó más adecuada en la medida que fue avanzando este periodo de clases y el silabeo disminuyó considerablemente, las dificultades que sí se mantuvieron, aunque no tan acentuadas como en la pre-prueba, son las enmarcadas con el reconocimiento de los signos de puntuación y la realización de las pausas ante la aparición de estos en el texto. Las manifestaciones de las dificultades en la lectura disminuyeron y solo se apreciaron en 2 niños de los 5 que conforman la muestra. Con relación a la redacción se evidenció la adquisición de nuevas habilidades para la elaboración de oraciones extensas y en la conformación de párrafos, además ganaron en cuanto al enriquecimiento de ideas y la creatividad, esto se pudo ver en la revisión de los documentos y por medio de las afirmaciones de las

maestras y por el propio intercambio con ellos durante el horario de actividad de estudio independiente: *“desde el inicio de este período hasta la fecha en las evaluaciones sistemáticas de Lengua española las redacciones han mejorado.”* Teniendo en cuenta estos resultados, solo 2 de los menores que conforman la muestra, al llevar a cabo la post-prueba, presentaron dificultad en los indicadores analizados en la pre-prueba. (Ver gráfico 9 en anexo 16)

En la materia de Matemáticas, se apreciaron mejorías con relación al aprendizaje de los productos, el dominio de las tablas de multiplicación aumentó, logrando conocer no solo los productos simples del 2, el 3 y el 5 sino que alcanzaron memorizar hasta las tablas del 9, esto es un resultado muy importante pues a partir del mismo se modifican las destrezas en la solución del resto de las operaciones de cálculo. La cantidad de menores con dificultad disminuyó a 3 de un total de 5 que tenían problemas. En relación a la suma y la resta con sobre paso las dificultades también disminuyeron, expresándose en 2 de los escolares estudiados.

Otra de las dificultades que se hallaron en cuanto a las matemáticas en la pre-prueba y que se hace necesario valorar en la post-prueba, es la solución y comprensión de problemas, esta también experimentó modificaciones en cuanto a la cantidad de niños con dificultad lo cual disminuyó a 2, esto se evidenció claramente pues los menores alcanzaron un mayor grado de independencia en la realización y en hallar la solución de los mismos: *“en ocasiones logran hacer los problemas si mi ayuda.”* (Ver gráfico 10 en anexo 17)

Conclusiones:

- La actividad de estudio independiente está estructurada y organizada por el personal de los HAF, y los menores la asumen desde una perspectiva formal. Se ajusta a la solución de la tarea docente y se desarrolla con un tiempo muy corto para su ejecución, que no favorece el estudio.
- Los niveles de motivación de la actividad de estudio independiente se comportan elevados en la totalidad de la muestra. Se aprecia satisfacción y compromiso con la misma, interés hacia la realización de las tareas. Asumen esta actividad como necesaria, se preocupan por su realización, por ir a la escuela y cumplir con las tareas. Sus expectativas en este sentido están relacionadas con elevar su rendimiento escolar.
- La asimilación como parte de la actividad de estudio independiente, se comportó con niveles de dificultad por encima de la media, mostrando problemas en la interiorización de los conocimientos y para lograr la independencia pues poseen una gran dependencia del estilo frontal-activo del profesor en relación con una actitud receptivo-pasiva de ellos. Se encuentra afectando también la asimilación durante la actividad de estudio independiente un nivel de concentración de la atención inadecuado que está condicionado por la influencia de agentes externos. Son apreciables también dificultades en la retención y la recuperación de los contenidos de estudio, especialmente en la memorización de los productos, las reglas ortográficas y al recordar contenidos recibidos con un periodo de anterioridad prolongado.
- Existe un nivel bajo de autoconocimiento por parte de los escolares de sus dificultades y habilidades en el aprendizaje. El autoconocimiento está muy mediatizado por las creencias, significados y actitudes, condicionados por la influencia de la nota como sinónimo de que se ha aprendido bien.

- El conocimiento y uso de las estrategias de aprendizaje es muy pobre y no ocurre de manera consciente, por lo que no se evidencian indicadores de aprendizaje estratégico y personalizado.
- Se diagnosticó una inadecuada formación de hábitos de estudio independiente, donde predominan los aprendizajes memorísticos y mecánicos. No se hace consciente el propio hecho de aprender y el estudio independiente tiene lugar para dar cumplimiento a exigencias formales.
- En el diagnóstico de las dificultades en el aprendizaje de los menores estudiados, se evidencia un rendimiento académico que comprende las evaluaciones de bien, regular y mal de forma general en todas las materias. El aprendizaje es lento, y la adquisición de los contenidos ocurre con disímiles dificultades.
- En la asignatura de Matemáticas se hallaron dificultades en la solución y comprensión de problemas y en el cálculo, en este último, específicamente, en el aprendizaje de los productos y en operaciones básicas como la suma y resta con sobre paso.
- En el análisis de las dificultades en la materia de Lengua Española se hallaron incidencias en la Lectura en cuanto a la fluidez, los signos de puntuación y la entonación. Se encontraron además dificultades en cuanto a la redacción la cual se evidencia en la pobreza de ideas al elaborar oraciones y párrafos. Otra problemática diagnosticada en relación a esta materia es la referida a las reglas ortográficas donde se apreciaron errores de omisión y cambio de letras
- Se llevó a cabo el diseño del programa psicoeducativo teniendo en cuenta las bases teóricas y metodológicas para su justificación, así como la situación problemática que dio origen a la demanda para su elaboración.
- Al someter el programa psicoeducativo a criterio de los especialistas para valorar su pertinencia, se obtuvo en una primera aplicación del

cuestionario que el diseño del programa presentaba dificultades en cuanto a la elaboración y la calidad del objetivo general, así como en la estructura y el tiempo de duración de las sesiones de trabajo. Otro de los problemas señalados consistió en lo relacionado con el contenido de las actividades y la objetividad de las mismas, todo lo cual al establecer el emparejamiento con el procesador estadístico no ofrecía resultados representativos para respaldar la pertinencia del programa. Por esta razón se diseñó un nuevo cuestionario tomando en cuenta las valoraciones expuestas por los especialistas con anterioridad y se sometió a una segunda aplicación en la cual los resultados fueron más favorables y sí respaldaron la pertinencia para su implementación en el escenario de estudio.

- La aplicación del programa se llevó a cabo de forma satisfactoria logrando la participación de todos los menores seleccionados. Se lograron los objetivos propuestos en cada sesión, destacándose el papel activo de los niños y el aumento de la motivación en la medida que se avanzó en la implementación.
- La evaluación pre-prueba mostró que la intervención tuvo resultados positivos a corto plazo. En la actividad de estudio independiente en cuanto a la asimilación se observaron mejorías en todas las categorías que se evaluaron: comprensión de los contenidos la concentración de la atención, la retención y la recuperación. Respecto a la metacognición se pudo ver un aumento de los conocimientos de los escolares en relación a sus propias habilidades para el estudio y las dificultades que limitan su rendimiento académico y su actividad de estudio independiente. En lo concerniente a las estrategias de aprendizaje se apreció un aumento en su conocimiento y dominio. Relacionado con los hábitos de estudio se observa un incremento de la sistematicidad, un nivel más consciente del propio hecho de aprender, además es visible, aunque en menor grado, el nivel de responsabilidad en la distribución del tiempo libre.

Recomendaciones

1. Aplicar el programa psicoeducativo por un período más prolongado de tiempo.
2. Completar la cesión progresiva de control en la aplicación del programa para que trascienda de la práctica guiada a la transferencia hacia otros contextos y se consolide la práctica independiente.
3. Ampliar el diseño del programa para involucrar a agentes socializadores del contexto escolar y los HAF y para atender a las diferentes dificultades centrándose en todos los factores que las generan.
4. Incorporar el programa psicoeducativo como una estrategia interventiva para los menores que recién ingresen a los HAF en Santa Clara.

Referencias bibliográficas

- Ares, P. (1990) *Mi familia es así*, La Habana: Editorial Ciencias sociales.
- Ares, P. (2002) *Psicología de Familia. Una aproximación a su estudio*, La Habana: Félix Varela.
- Ausubel, D. P. (1968) *Educational Psychology: A cognitive view*, N. Y., Holt, Rinehart & Winston.
- Barraza, A. (2007) Compilación de temas sobre Metodología de la Investigación: La consulta a expertos como estrategia para la recolección de validez basadas en el contenido. *Revista INED*. (7) 5-13. Universidad Pedagógica de Durango.
- Bernedo, I.M. Fuentes, M.J. Fernández, M (2008) Behavioral Problems in Adolescents Raised by Their Grandparents. *The Spanish Journal of Psychology*. 11 (2), (pp. 453-463)
- Bravo, A. & Del Valle, J. (2009) *Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil*, Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- Bravo, A. & Del Valle, J. (2009) *Crisis y revisión del acogimiento residencial. Su papel en la protección infantil*, Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://www.cop.es/papeles>
- De Armas, L. Martínez, M. (2001) *Significados compartidos acerca del proceso de enseñanza – aprendizaje del idioma Inglés en la universidad*. (Trabajo de diploma no publicado). Universidad Central de Las Villas. Santa Clara.
- De Armas, L. (2005) *Cultura de calidad de la formación profesional del egresado de Psicología de la UCLV* (Tesis de maestría no publicado). Universidad Central de Las Villas. Santa Clara.

- Carmenate, L. (2004) *Compilación de temas sobre Metodología de la Investigación* (Maestría en ciencias de la educación superior) Universidad de Ciego de Ávila.
- Colectivo de autores. (2003) *Psicología del desarrollo del escolar 2. Selección de lecturas*, La Habana: Editorial Félix Varela.
- Coll, C. Palacios, J. Marchesi, A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la educación escolar 1*, Alianza editorial. Psicología y educación.
- Colunga, S. (2002) *Programa de intervención educativa para elevar el nivel de autoestima de educandos con dificultades para aprender del segundo ciclo de la escuela primaria* (Tesis Doctoral no publicada).
- Concepción, T. Díaz, C. Guerra, J. Travieso, M. Madielo, J. (2007) El estudio independiente, como componente esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de ciencias médicas de Pinar del Rio*, 11(4), 21-30.
- Davidov, V. (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*, Moscú: Editorial Progreso.
- Díaz, A. (2011) *Caracterización del Aprendizaje de los niños y niñas en etapa escolar de los Hogares de Amparo Familiar de Santa Clara* (Trabajo de diploma no publicado) Universidad Central Martha Abreu. Villa Clara.
- Fernández, J.S. (2000) *Sociología de los grupos escolares: Sociometría y Dinámica de grupos*, Universidad de Almería.
- Fernández, L. (2005) *Pensando en la personalidad 2*, La Habana: Editorial Félix Varela.
- Fernández, M. (2010) *Acogimiento y adopción en la escuela: Un paso más en la atención a la diversidad en las aulas* (Reflexiones de las I Jornadas Andaluzas sobre acogimiento, adopción y escuela) Universidad de Málaga. España: Molina.

- Feuerstein, R. (1992) *Programa de Enriquecimiento Instrumental*, Instituto Superior San Pío X: Ed. Bruño.
- Galarza, P.L. (1996) El estudio independiente en una visión sistémica de la educación a distancia. En P. Ávila, y C. Morales (Eds.) *Estudio Independiente* (pp. 21-35). México: ILCE-OEA-PROMESUP.
- García, A. (2006) *El estudio independiente en los sistemas de educación abierta y a distancia en el nivel Superior*, Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, C. (2006) *Metodología de la investigación: Cuarta edición*, México: Editorial McGraw-Hill Interamericana, Editores, SA. de C.V.
- Hernández, Y. & López, Y. (2007) *Niños sin amparo filial: una propuesta de intervención educativa y psicológica* (Trabajo de diploma no publicado) Universidad Central Marta Abreu de las Villas. Santa Clara.
- Herrera, L.F. & Nieves, Z (2005) *Compendio de técnicas para el psicodiagnostico y la evaluación psicológica* (artículo no publicado) Universidad de Central de las Villas. Santa Clara.
- Leontiev, A. (1989) *Obras psicológicas escogidas 1*, Moscú: Editorial Progreso.
- Manual del alumno intervención psicopedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje (*Dirigido a docentes de aula y unidades técnico-pedagógicas*) (2003) *Secretaría regional de educación XII región. Santiago de Cuba*
- Mejías, M. (2011) *Propuesta de un Programa de Estimacion Cognitiva para adultos mayores diagnosticados con Deterioro Cognitivo Leve* (Tesis de diploma no publicada) Universidad Central de las Villas. Santa Clara.
- Montane. & Martínez. (1994) *Marco de intervención de la orientación psicopedagógica.*

- Nieves, Z. & Pena, I. (2009) *Aplicación del análisis de contenido al diagnóstico psicológico* (Artículo no publicado) Universidad de Central de las Villas. Santa Clara.
- Ortiz, N. (2009) *Caracterización de las estrategias de aprendizaje en alumnos de séptimo grado* (tesis de maestría) Santa Clara.
- Probance, L. & Pino, M. (2006) *Tratamiento Histórico-jurídico de los Hogares de Niños y adolescentes sin Amparo Filial en la provincia Holguín.* (Artículo no publicado)
- Repetto, E. (1984) *Teoría de los procesos de la orientación*, Madrid: Editorial UNED.
- Rodríguez, M. A (2008) *Técnicas participativas*, La Habana: Editorial de Ciencias Médicas.
- Rodríguez, S. Álvarez, M. Echeverría, B. Marín, M. (1993) *Teoría y práctica de la orientación educativa*, Barcelona: PPU.
- Romero, J.F. Lavigne, R. (2004) *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de criterios diagnósticos 2. Procedimientos de evaluación y diagnóstico*, Málaga.
- Rosa, A. (2004) *Enfoques socioculturales y educación* (Postgrado en Constructivismo y Educación). Buenos Aires, Argentina: FLACSO y UAM.
- Rubinstein, S. (1986) *El ser y la conciencia*, Moscú: Editorial Progreso.
- Sanchiz, L. (2009) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica.* Recuperado de <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/deed.ca>
- Sasaki, Y. (2010) *Programa sobre el uso y preservación del agua para desarrollar una actitud proambiental en estudiantes de la enseñanza primaria* (Tesis de diploma no publicada) Universidad Central de las Villas. Santa Clara.
- Segarte, A. Martínez, C. Rodríguez, C. (2003) *Psicología del desarrollo escolar. Selección de lecturas 1*, La Habana: Editorial Félix Varela.

- Soler, K. & Castillo, R. (2005) *Conducta de apego y configuración de la psicosexualidad en adolescentes sin amparo filial*. (Trabajo de Diploma no publicado) Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Soler, K. (2005) *Influencia de las instituciones educativas en la formación de la personalidad del niño: el problema de la infancia abandonada*. (Artículo no publicado) Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- Torres, F. & Pérez, A. (2009) *Algunas consideraciones sobre los Hogares de Asistencia Social en Cuba, en Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/06/alfb.htm
- Torroela, G. (1984) *Estudiar con eficiencia*, La Habana: Editorial ciencias sociales.
- Valdez, P.R (2007) *Libros electrónicos multimedia para el estudio independiente en la semipresencialidad*. Recuperado de: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode>
- Veláz de Medrano, U. & Consuelo. (1998) *Programas de orientación psico-educativas*.
- Vigotsky, L. (1982) *Obras completas 2*, Moscú.
- Vigotsky, L. (1982) *Obras completas 4*, Moscú.

Anexos

Anexo # 1: Observación a clases en el marco de la institución docente de los escolares de los HAF.

Objetivos generales:

- Explorar las particularidades de la actividad de estudio en la institución escolar.
- Explorar causas de las dificultades en el aprendizaje.
- Profundizar en las dificultades del aprendizaje que tienen lugar en la actividad de estudio realizada en espacios docentes.

Indicadores:

- Principales contenidos curriculares y demandas evaluativas.
- Estilos educativos y métodos de enseñanza de los docentes.
- Disposición de los escolares a participar en clases.
- Motivación por la actividad docente
- Concentración de la atención durante la actividad de estudio en el aula.
- Cumplimiento de las orientaciones docentes y demandas evaluativas.
- Aciertos y desaciertos en las respuestas a las demandas docentes.
- Uso de estrategias de aprendizaje.
- Alternativas de solución a las demandas docentes.
- Empleo de fuentes de información.
- Empleo de otros materiales de estudio.

Anexo # 2: Observación de la realización de la tarea docente como parte de la actividad de estudio independiente.

Objetivo general: Caracterizar la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF.

Indicadores a observar:

- Iniciativa en la realización de la tarea como componente de la actividad de estudio
- Planificación y organización de la realización de la tarea docente (horarios, lugares).
- Solicitud de niveles de ayuda.
- Concentración de la atención durante la actividad de estudio independiente.
- Cumplimiento de las orientaciones docentes y demandas evaluativas.
- Aciertos y desaciertos en las respuestas a la tarea docente.
- Uso de estrategias de aprendizaje.
- Alternativas de solución a las demandas docentes.
- Empleo de fuentes de información.
- Empleo de otros materiales de estudio.
- Iniciativa para estudiar temas no asignados desde la escuela.

Anexo # 3: Entrevista dirigida a escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF.

Objetivos generales:

- Explorar las características de su actividad de estudio independiente.
- Profundizar en sus dificultades en el aprendizaje.

Ejes temáticos:

1. Motivación por la actividad de estudio

Indicadores

1. Interés por la realización de la tarea
2. Actitud ante el estudio
3. Expectativas de éxito
4. Satisfacción con la actividad de estudio

2. Asimilación de los conocimientos a través del estudio

Indicadores

1. Comprensión
2. Concentración de la atención en la actividad de estudio
3. Retención
4. Recuperación

3. Desarrollo de la metacognición

Indicadores

1. Conocimiento de sus habilidades cognitivas.
2. Empleo de habilidades cognitivas.

4. Estrategias de aprendizaje

Indicadores

1. Conocimiento de las estrategias de aprendizaje
2. Uso adecuado de las estrategias de aprendizaje

5. Hábitos de estudio

Indicadores:

1. Adquisición de hábitos sistemáticos y posturales en la actividad de estudio

6. Organización y planificación de la actividad de estudio independiente

Indicadores:

1. Establecimiento de un lugar y horario de estudio
2. Condiciones de estudio
3. Materiales más empleados para el estudio

Anexo # 4: Entrevista dirigida las instructoras educativas de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF.

Objetivo general: Describir la actividad de estudio independiente de los escolares con dificultades en el aprendizaje.

Indicadores:

- Planificación y organización de la actividad de estudio independiente
- Niveles de ayuda que ofrecen
- Sistema de actividades que organizan
- Control de la realización de las actividades
- Apreciación que tienen de cada niño con respecto al aprendizaje
- Conocimiento de los contenidos curriculares que reciben los niños en la escuela.
- Conocimientos de las dificultades de cada niño.

Anexo # 5: Entrevista dirigida a las maestras de los escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF.

Objetivo general: Explorar desde la visión del profesorado cómo transcurre el aprendizaje y las principales dificultades y potencialidades que presentan los escolares.

Indicadores:

- Características de la actividad de estudio en el contexto docente.
- Principales dificultades en el aprendizaje de los escolares de los HAF.
- Habilidades creadas en relación con la edad.
- Niveles de ayuda que necesitan.
- Actitud de los escolares ante el estudio.
- Nivel de motivación e intereses cognitivos.
- Empleo de estrategias de aprendizaje.
- Resultados académicos.

Anexo #6: Cuestionario a especialistas para la valoración del programa psicoeducativo.

Institución a la que pertenece: _____

Profesión: _____

Años de experiencia laboral:

Grado científico o académico: __ Máster __ Doctor

Por su elevado nivel de competencia profesional y experiencia, usted ha sido seleccionado como especialista para emitir su criterio sobre un programa orientado a optimizar la actividad de estudio independiente de escolares con dificultades en el aprendizaje de los HAF de la ciudad de Santa Clara. A continuación se exponen los elementos esenciales del programa sobre el cual nos interesa conocer sus valoraciones:

El programa persigue como objetivo general:

- Potenciar la actividad de estudio independiente de escolares con dificultades del aprendizaje de los hogares de amparo familiar HAF de la ciudad de Santa Clara.

El programa está diseñado para un grupo de 5 niños comprendidos en la edades de 7 a 10 años que se encuentran viviendo en la actualidad en los HAF.

Tendrá una frecuencia de 3 veces por semana con una duración 45 a 60 minutos cada una. Las diferentes sesiones que componen el programa tienen una estructura muy similar y están compuestas por actividades de inicio, desarrollo, y cierre. Se corresponden con otros programas desarrollados por investigadores del tema e incluyen: técnicas de activación y actividades propuestas por otros estudiosos del tema, las cuales fueron ajustadas al contexto en estudio y enriquecidas para su fin.

A continuación se les presentan las actividades que conforman el programa las cuales deberá evaluar de Bien, Regular o Mal, de acuerdo con su criterio de especialista.

Actividad 1: “Por qué es importante estudiar”. Esta actividad tiene como objetivo: Estimular la percepción de utilidad del estudio independiente. Consiste en el abordaje de temas que promuevan la reflexión sobre el estudio independiente, los hábitos, las técnicas de estudio, las estrategias de aprendizaje, las expectativas profesionales, resaltando los aspectos positivos y negativos desde la percepción de los sujetos implicados

Valoración. Bien____ Regular____ Mal____

Sugerencia:

Actividad 2: “Plan, planifico”. Esta actividad tiene como objetivo: Propiciar el conocimiento de los elementos de la planificación y organización del estudio independiente (horario, lugar, periodos de descanso, duración de la sesión). Se tratan temas relacionados con la planificación y su objetividad, dándole un papel activo a los miembros del grupo en cuanto a la programación de sus horarios y rutinas.

Valoración. Bien____ Regular____ Mal____

Sugerencia:

Actividad 3: “Conociendo mi manera de estudiar”. Esta actividad tiene como objetivo: Estimular los procesos metacognitivos. Consiste en promover la reflexión acerca de las formas de estudiar que emplea cada miembro del grupo y darles un papel activo en la actividad que conlleve a la interiorización de interrogantes como: ¿Cómo lo estudio, cómo me gusta estudiarlo, cómo tengo mejores resultados?

Valoración. Bien____ Regular____ Mal____

Sugerencia:

Actividad 4: “¿Qué hacer para aprender más y mejor?”. Esta actividad tiene como objetivo: Estimular el conocimiento de técnicas para el estudio. Consiste en dirigir las acciones de los miembros del grupo al aprendizaje de estrategias como: copiar, tomar notas, subrayar, resaltar, resumir, recitar, repetir, elaborar borradores, localización, selección y uso de la información.

Valoración. Bien____ Regular____ Mal____

Sugerencia:

Actividad 5: “¡Darle vida a la lectura!”. Esta actividad tiene como objetivo: Ejercitar la comprensión textual. Consiste en estimular la participación del grupo hacia la realización de la lectura de forma grupal e independiente, así como su exposición de lo interpretado y comprendido a través de la misma.

Valoración. Bien____ Regular____ Mal____

Sugerencia:

Actividad 6: “Adivina que estoy mirando”. Esta actividad tiene como objetivo: Estimular la organización y formación de conceptos. Por medio del juego en equipo se estimula a la caracterización y definición de objetos comunes.

Valoración. Bien____ Regular____ Mal____

Sugerencia:

Actividad 7: “¡Cántalo!”. Esta actividad tiene como objetivo: Fortalecer las habilidades mnémicas. Por medio del juego se pretende llevar a cabo un entrenamiento de la memoria en el grupo que les permita elaborar estrategias para a la memorización de contenidos.

Valoración. Bien____ Regular____ Mal____

Sugerencia:

Actividad 8: “Ronda de tareas”. Esta actividad tiene como objetivo: Estimular las habilidades para la coevaluación y ejercitar la heterocorrección, corrección por pares, el diálogo y el intercambio de tareas escritas. Consiste en plantearle al grupo la demanda de evaluar a sus compañeros teniendo en cuenta los conocimientos que poseen, dando respuesta a la interrogante: ¿Cómo lo hicimos?

Valoración. Bien____ Regular____ Mal____

Sugerencia:

Actividad 9: “Si fuera un mago o un hada yo”. Esta actividad tiene como objetivo: Estimular las habilidades para la autoevaluación. Consiste en plantearle al grupo la demanda de autoevaluarse a través de la realización de ejercicios asociados al currículum escolar, dando respuesta a las interrogantes: ¿Qué vas a hacer?; ¿Para qué lo vas a hacer?; ¿Cómo lo vas a hacer?; ¿Cómo sabes si está bien?

Valoración. Bien____ Regular____ Mal____

Sugerencia:

Finalmente le proponemos una serie de indicadores en función de los cuales deberá evaluar de manera general el programa, marcando Bien, Regular o Mal, según estime conveniente y teniendo en cuenta sus consideraciones anteriores:

1. Calidad de elaboración del objetivo general: si el objetivo ha sido formulando correctamente.
2. Pertinencia del programa: el grado de factibilidad para su aplicación en relación a la situación y sujetos a los que va dirigido.
3. Estructura de las actividades: si la manera de estructurar las actividades fortalece el estudio independiente de los escolares.

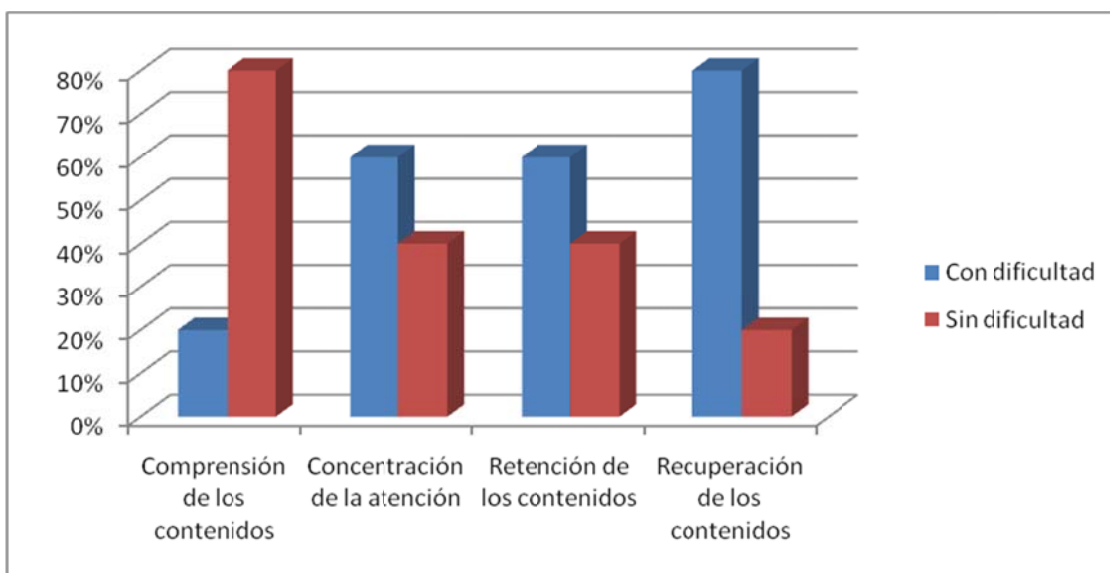
Indicadores	Bien	Regular	Mal
Calidad de elaboración del objetivo general del programa			
Pertinencia de las actividades de acuerdo a su objetivo general			
Estructura de las actividades orientadas a fortalecer la actividad de estudio de acuerdo a la etapa de desarrollo del escolar.			

Agradecemos su valiosa colaboración.

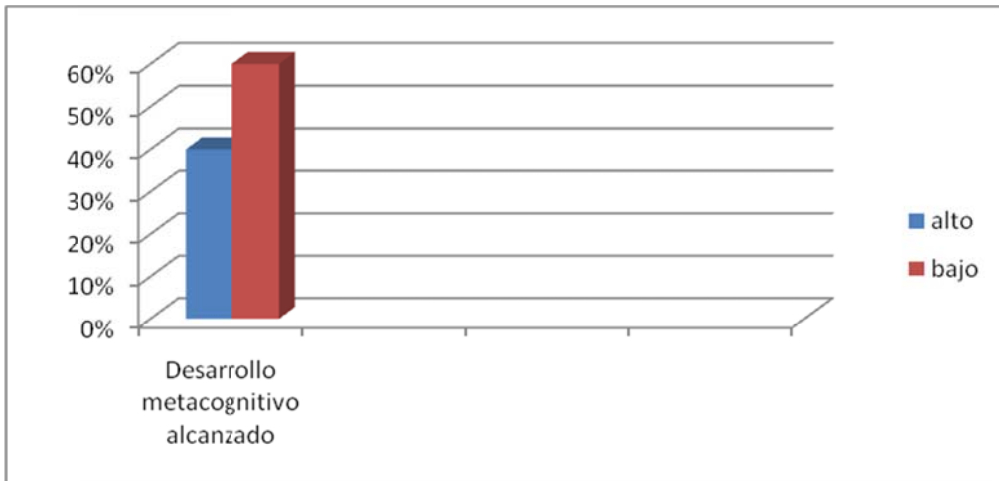
Anexo # 7: Categorías para el análisis de contenido.

- Motivación
- Asimilación de los contenidos (comprensión, concentración de la atención, retención y recuperación de los contenidos)
- Metacognición
- Estrategias de aprendizaje
- Hábitos de estudio
- Organización y planificación de la actividad de estudio independiente.
- Dificultades generales en el aprendizaje

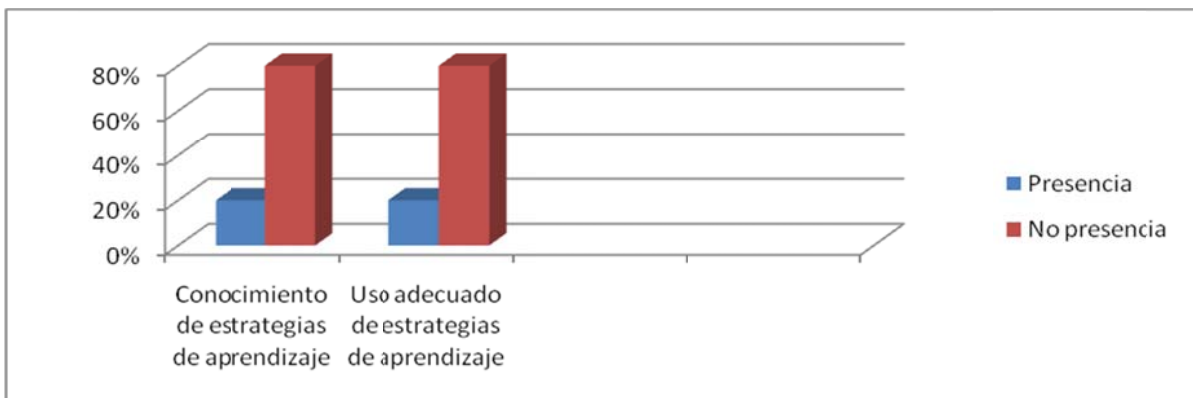
Anexo # 8: Gráfico 1 Estado de la asimilación de los contenidos por medio de la actividad de estudio independiente en la pre-prueba.



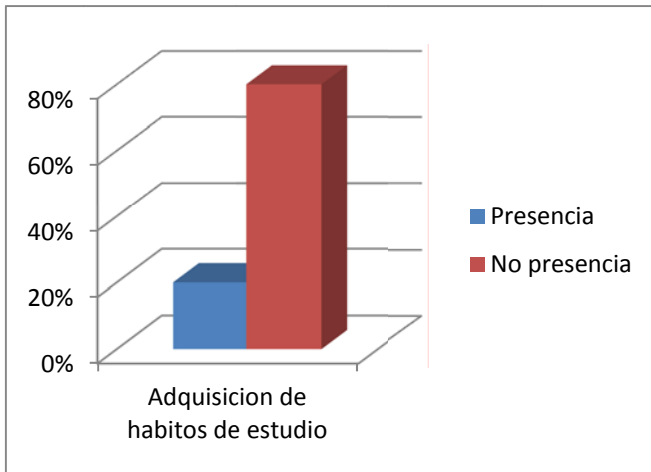
Anexo # 9: Gráfico 2 Estado de la metacognición en la pre-prueba



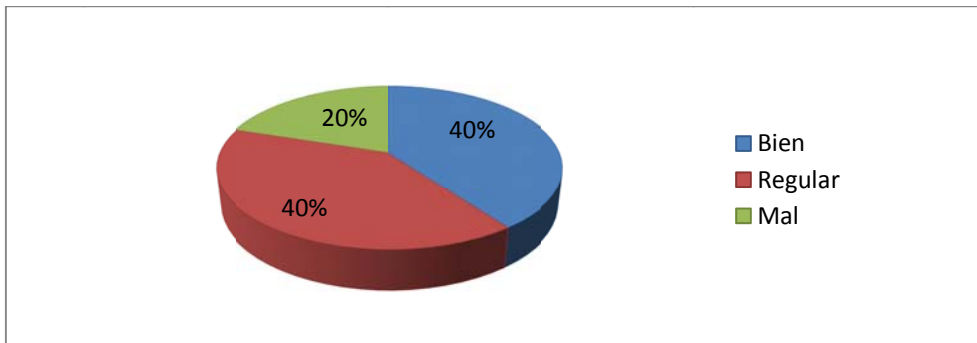
Anexo # 10: Gráfico 3 Estado de las estrategias de aprendizaje en la actividad de estudio independiente en la pre-prueba.



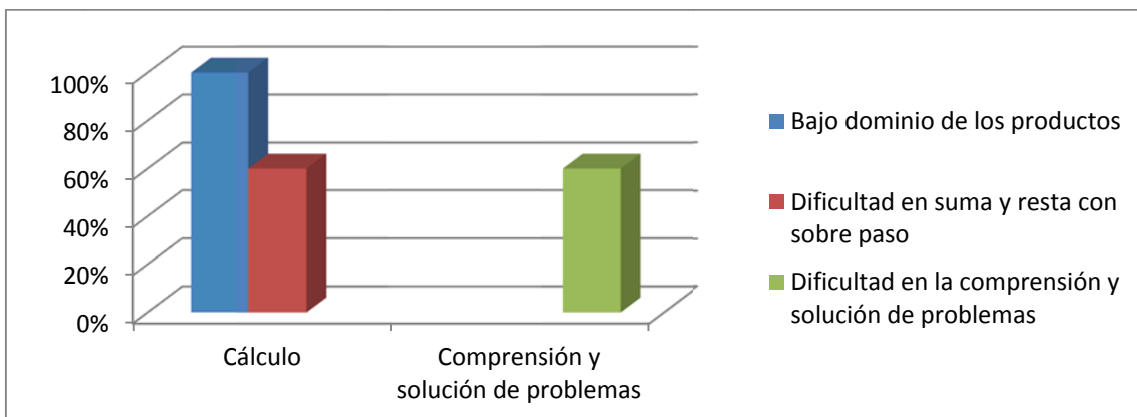
Anexo # 11: Gráfico 4 Estado de desarrollo de los hábitos de estudio independiente en la pre-prueba.



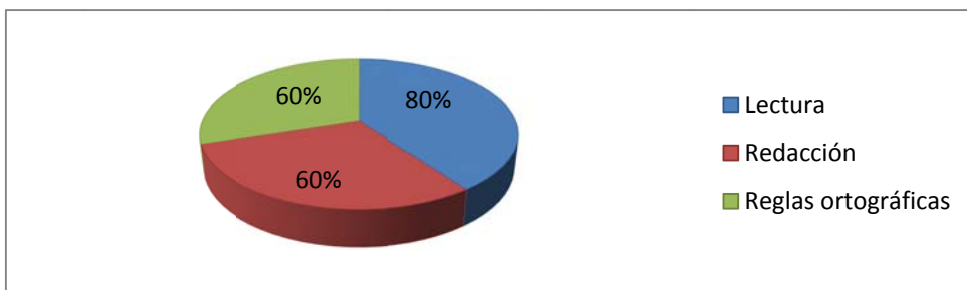
Anexo # 12: Gráfico 6 Rendimiento académico de los menores estudiados en la pre-prueba.



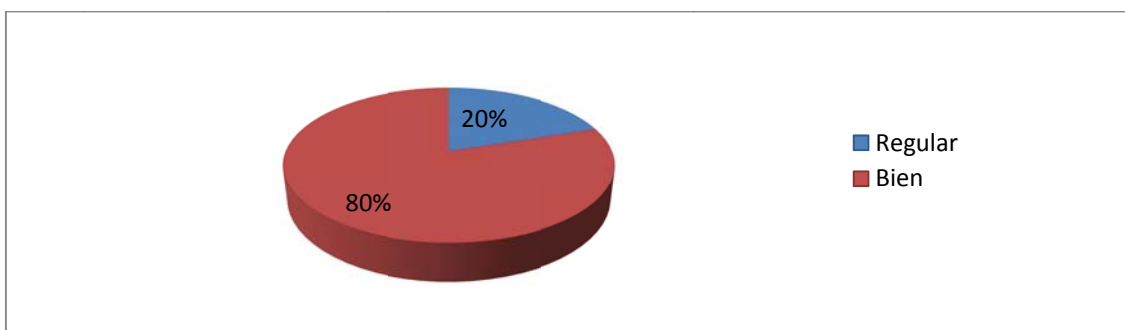
Anexo # 13: Gráfico 6 Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas en la pre-prueba.



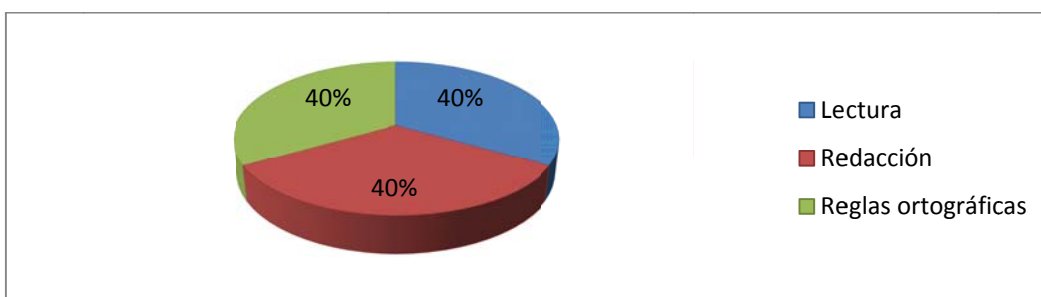
Anexo # 14: Gráfico 7 Dificultades en el aprendizaje de la Lengua Española en la pre-prueba



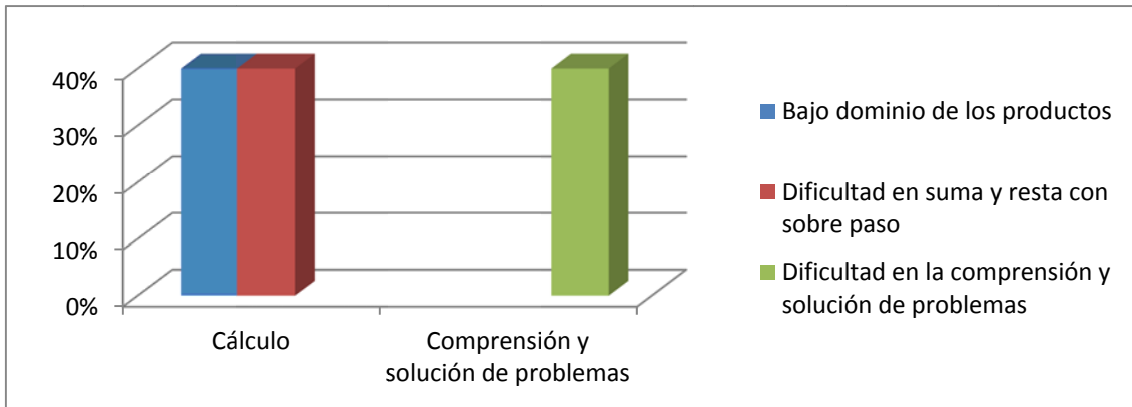
Anexo # 15 Gráfico # 8 Rendimiento académico de los menores en la pos-prueba



Anexo 16 Gráfico # 9 Dificultades en la materia de lengua española en la pos-prueba



Anexo 17 Gráfico # 10 Dificultades en la materia de matemáticas en la pos-prueba



Anexo 18

Sesión 1: ¿Por qué es importante estudiar?

Actividad # 1:

Técnica de inicio # 1: “Me pica aquí...”

Objetivo: profundizar en el conocimiento de las personas que forman el grupo.

Procedimiento: se pide un voluntario para comenzar, este debe expresar: “me llamo...y me pica aquí, señalando la parte del cuerpo que le pica, el que le sigue debe decir lo mismo que su compañero anterior y agregar: “él se llama...y le pica ahí”, así ocurre con todos los miembros del grupo. Las palabras deben estar acompañadas de los gestos.

Técnica reflexiva # 1: ¿Por qué estudiamos?

Objetivo: Estimular la percepción de utilidad del estudio independiente

Procedimiento: Se reúne a los participantes sentados en forma de círculo y se introduce el tema del estudio, incluyendo temas relacionados con los hábitos, las técnicas de estudio, las habilidades, y las estrategias de aprendizaje, además se vincula todo esto con expectativas profesionales. Se estimula la reflexión en conjunto acerca de lo que significa estudiar para cada uno y se debe insistir en que hagan valoraciones de lo abordado y si lo han aplicado en algún momento. Luego se les pide que destaquen los puntos positivos del tema, y que hagan referencia a las consecuencias negativas de no estudiar. Luego de este espacio reflexivo se entregan tarjetas con frase previamente elaboradas sobre el estudio. Cada uno deberá leer la frase que le tocó en voz alta para todo el grupo y luego se estimulará la realización de un análisis.

Puntos de discusión del análisis

- Proponer la frase que más se adecue al tema tratado en la actividad.

- Debatir los elementos en los cuales se basaron para seleccionar esa frase y no otra

Frases:

- Estudiar es solo hacer las tareas
- El estudio es una actividad de todos los días aunque no halla tareas.
- El estudio debe ser un hábito.
- Si estudiamos diariamente nos preparamos para la vida.
- Inteligente no es el que sabe más sino el que estudia todos los días un poquito más.
- Para estudiar se necesita concentración
- Se estudia solo cuando hay prueba
- Estudiar es el secreto para aprender.

Técnica de cierre #1: “Las tres sillas”

Objetivo: concienciar en el grupo los estados emocionales experimentados antes, durante y al terminar la sesión.

Procedimiento: se colocan tres sillas una al lado de la otra y se le pide a cada uno de los participantes del grupo que al sentarse en la primera diga cómo se sentía antes de comenzar la actividad, cuando lo haga en la segunda que diga como sintió durante la actividad y finalmente en la tercera que diga como se siente luego de haber participado.

Anexo 19

Sesión # 2: ¿Cómo, cuándo y dónde estudiar?

Actividad # 2:

Técnica de inicio # 2: “Mar adentro y mar afuera”

Objetivo: Dinamizar al grupo elevando su estado emocional.

Procedimiento: Todos los participantes se pondrán de pie, formando un círculo o una fila, según el espacio que se tenga y el número de personas. Se marcará una línea que represente la orilla del mar, los participantes se pondrán detrás de la línea. Cuando el coordinador dé la voz de mar adentro, todos darán un salto hacia delante de la raya; a la voz de mar afuera, todos darán un salto hacia atrás de la raya. Las acciones serán rápidas, los que se equivoquen, salen del juego.

Técnica reflexiva # 2: Plan, planifico:

Objetivos: Propiciar el conocimiento de los elementos de la planificación y organización del estudio independiente (horario, lugar, períodos de descanso, duración de la sesión).

Procedimiento: Se comienza hablando de las actividades que realizan diario, se le pide a cada cual que dibuje su rutina, luego se les explica que estas actividades constituyen una planificación pues su realización es estable y generalmente tienen un horario, se explicita la importancia de los planes y horarios, su distribución, y se hace énfasis además en los períodos de descanso luego de cumplirlas. Después de este momento se les entrega una hoja y se les pide que hagan su propia planificación y que incluyan el horario de estudio independiente en esta, teniendo en cuenta horario, lugar, períodos de descanso, y duración del mismo. Luego que cada cual haya hecho su planificación se llega al acuerdo de que esta será la que asumirán desde ese momento para su autopreparación

Técnica de cierre # 2: “Despedida”

Objetivo: Reforzar los estados emocionales que se han provocado en la sesión de trabajo.

Procedimiento: Se hablará de que sería conveniente para todos pensar en lo que sucedió en la sesión de trabajo. Se estimulará para que lo hagan. Se les solicitará que piensen en una palabra que pueda expresar lo que opinan. Cada participante dirá la palabra, sin necesidad de reflexionar acerca de la misma.

Anexo 20

Sesión # 3 ¿Cómo lo estudio, cómo me gusta estudiarlo, cómo tengo mejores resultados?

Actividad # 3

Técnica de inicio # 3: "Completa la frase"

Objetivo: Estimular cognitivamente al grupo.

Procedimiento: se le da al grupo el inicio de una frase a la cual deben agregar un fragmento elaborado por ellos que tenga coherencia con el inicio, mencionando la idea inicial y la que ellos van a agregar, de esta manera debe seguir al otro y al otro hasta que llegue al final sin perder el hilo conductor de la idea inicial.

Técnica reflexiva # 3: Conociendo mi manera de estudiar

Objetivo: Estimular los procesos metacognitivos

Procedimiento: Se introduce la actividad proponiéndoles reflexionar sobre su manera de estudiar y realizar los deberes de estudio. Luego se le entrega a cada uno, una tarjeta con ejercicios de aplicación sencillos que respondan a los contenidos de estudio, orientándoles que lo realicen en un tiempo de 15 min. Pasado este tiempo se le pide a cada uno que lea su ejercicio y diga al grupo cómo lo hizo, si esta forma de hacerlo le ha gustado o prefiere otra, y si considera que de esta forma obtiene mejores resultados. Después de cada exposición individual se orienta al azar a uno de los participantes que diga con respecto al

ejercicio de otro: cómo lo haría, si esta es la forma que más le gusta, y se considera que con esta obtiene mejores resultados.

Técnica de cierre # 3: “El aplauso”

Objetivo: Gratificar la participación del grupo durante la actividad.

Procedimiento: se les pide a los participantes que expresen brevemente como consideran que resultó la actividad y se les propone que para premiar su propia participación den un fuerte aplauso.

Anexo 21

Sesión # 4 Estudiar y estudiar bien.

Actividad # 4

Técnica de inicio # 4: “El alambre pelado”

Objetivo: Animación

Procedimiento: Se pedirá a un compañero que salga del salón. El resto formará un círculo de pie y tomados del brazo. Se les explicará que el círculo es un circuito eléctrico dentro del cual hay un alambre pelado; el participante que está fuera lo descubrirá, tocando la cabeza de los que están en el círculo. Se pondrán de acuerdo para que cuando toque la cabeza del tercer compañero (represente el alambre pelado), todos al mismo tiempo y con fuerza emitirán un grito. Se podrá repetir cambiando los papeles.

Técnica reflexiva # 4: ¿Qué hacer para aprender más?

Objetivo: Estimular el conocimiento de técnicas para el estudio (copiar, tomar notas, subrayar, resaltar, resumir, recitar, repetir, elaborar borradores, localización, selección y uso de la información).

Procedimiento: Se introduce la actividad hablando de los métodos para hacer eficiente el estudio y la importancia de conocerlos para saber estudiar y aprender

más. Se entregaran tarjetas con ejercicios que demanden las estrategias de copiar, tomar notas, subrayar, resaltar, resumir, recitar, repetir, elaborar borradores, localización, selección y uso de la información. El grupo dispondrá de un breve tiempo para su realización. Luego se les pedirá que digan si estas actividades las habían hecho anteriormente y se dirigirá la reflexión hasta hacer conciente que estas son estrategias que les permitirán realizar una actividad de estudio independiente mas productiva.

Técnica de cierre # 4: “Con un gesto”

Objetivo: Concluir la actividad de forma animada

Procedimiento: Abordar en sentido general los momentos más importantes del desarrollo de la actividad y pedir a los participantes que expresen en un gesto como se sintieron durante la sesión.

Anexo 22

Sesión # 5 La lectura, comprender y aprender.

Actividad # 5

Técnica de inicio # 5: “Zapatos viajeros”

Objetivo: Dinamizar al grupo elevando su estado emocional.

Procedimiento: el juego consistirá en que cada participante se quite un zapato que colocará en un montón y luego recogerá otro al azar devolviéndoselo a quien corresponda, potenciando la imaginación y la cooperación entre los participantes, sobre todo en los movimientos. Se localizará a la persona a quien pertenece el zapato y todos los participantes intercambien los suyos sin romper el círculo.

Técnica reflexiva # 5: ¡Darle vida a la lectura!

Objetivo: Ejercitar la comprensión textual.

Procedimiento: se le entrega a cada participante una tarjeta con un fragmento de un texto. Cada cual deberá leer su fragmento en voz alta y luego de la lectura representarlo con el cuerpo para todo el grupo. Luego de que todos hayan leído e interpretado su fragmento cada cual deberá decir en una oración la idea fundamental que trataba su lectura.

Técnica de cierre # 5: "Con un gesto"

Objetivo: Concluir la actividad de forma animada

Procedimiento: Abordar en sentido general los momentos más importantes del desarrollo de la actividad y pedir a los participantes que expresen en un gesto como se sintieron durante la sesión.

Anexo 23

Sesión # 6 Movilizando los procesos del pensamiento

Actividad # 6.

Técnica de inicio # 6: "Cuerpos expresivos"

Objetivo: Animación.

Procedimiento: se escribirá en papeles pequeños nombres de animales, machos y hembras. Se distribuirán por cada participante y sin hacer sonidos actuarán como el animal que les tocó y buscarán a su pareja. Cuando crean que lo han encontrado, se toman del brazo y se quedan en silencio alrededor del grupo. No se puede decir a su pareja que animal es.

Técnica reflexiva # 6: "Adivina que estoy mirando"

Objetivo: estimular la organización y formación de conceptos

Procedimiento: se forman equipos de dos. Se colocan uno frente al otro. Por detrás de uno de ellos se le mostrará al otro miembro del dúo objetos. El participante que está viendo el objeto debe describírselo a su compañero para que

este lo adivine, la muestra de objetos se realizará alternadamente. Luego de haber presentado a cada uno el número de objetos correspondientes deberán decir todos los que adivinaron. Se les preguntará cuáles son las características esenciales que definen los objetos que adivinaron

La actividad se hará con límites de tiempo para cada objeto se permitirá 2 min. El dúo que más palabras adivine es el ganador. Se presentarán alrededor de 6 objetos por dúos.

Técnica de cierre # 6: “Las tres sillas”

Objetivo: concienciar en el grupo los estados emocionales experimentados antes, durante y al terminar la sesión.

Procedimiento: se colocan tres sillas una al lado de la otra y se le pide a cada uno de los participantes del grupo que al sentarse en la primera diga cómo se sentía antes de comenzar la actividad, cuando lo haga en la segunda que diga como sintió durante la actividad y finalmente en la tercera que diga cómo se siente luego de haber participado.

Anexo 24

Sesión # 7: Entrenamiento de memoria

Actividad # 7

Técnica de inicio # 7: “Cola de vaca”

Objetivo: Animación.

Procedimiento: sentados en círculo, el coordinador quedará en el centro y empezará a hacer preguntas a cualquiera de los participantes, la respuesta será siempre “la cola de la vaca”, todo el grupo puede irse menos el que responde; si se ríe pasará al centro y dará una prenda.

Si el compañero que está al centro se tarda mucho en preguntar, dará también una prenda.

Técnica reflexiva # 7: ¡Cántalo!

Objetivo: Fortalecer las habilidades mnémicas.

Procedimiento: hacer un círculo con todos los participantes de pies y proponer el juego de la “Rueda, rueda”, pero la canción serán las tablas de los productos. Cada uno de los participantes deberá cantar la tabla de un número con la operación inversa, por ejemplo: 4 por 3 es 12 y 12 entre 3 es 4, y así sucesivamente. El que se equivoque sale de la rueda y recibe como castigo escribir en un papel la tabla de los productos del número en que se equivocó.

Técnica de cierre # 7: “El aplauso”

Objetivo: Gratificar la participación del grupo durante la actividad.

Procedimiento: se les pide a los participantes que expresen brevemente como consideran que resultó la actividad y se les propone que para premiar su propia participación den un fuerte aplauso.

Anexo 25

Sesión # 8: ¿Cómo lo hicimos?

Actividad # 8

Técnica de inicio # 8: “Esto me recuerda”

Objetivo: Animación

Procedimiento: Esta dinámica consiste en que un participante recuerde en voz alta alguna cosa. El resto de los participantes manifestarán lo que evoquen al oír las palabras de sus compañeros. Ej: Pensé en una gallina- eso me recuerda huevos- eso me recuerda pollitos- eso me recuerda una canción. Esto se hará con rapidez si se tardan darán una prenda o saldrán del juego.

Técnica reflexiva # 8: Ronda de tareas

Objetivo: Estimular las habilidades para la coevaluación.

Ejercitar la heterocorrección, corrección por pares, el diálogo y el intercambio de tareas escritas.

Se deberá crear dúos de trabajo. A cada miembro del dúo se le entregará una tarjeta con tareas que deberán resolver individualmente. Luego de que cada cual resuelva su tarea, le deberá entregar su tarjeta a su compañero y este será el encargado de revisarla y explicarle a este las dificultades que tuvo. Cada uno deberá emitir su criterio al grupo con relación a la tarea que le toque revisar.

Técnica de cierre # 8: “Despedida”

Objetivo: Reforzar los estados emocionales que se han provocado en la sesión de trabajo.

Procedimiento: Se hablará de que sería conveniente para todos pensar en lo que sucedió en la sesión de trabajo. Se estimulará para que lo hagan. Se les solicitará que piensen en una palabra que pueda expresar lo que opinan. Cada participante dirá la palabra, sin necesidad de reflexionar acerca de la misma.

Anexo 26

Sesión # 9: ¿Cómo lo hice?

Actividad # 9

Técnica de inicio # 9: “La espiral”

Objetivo: Animación

Procedimiento: El juego consistirá en “enroscarse” todo el grupo, hasta quedar lo más apretado posible para favorecer el sentimiento de grupo, la acogida y el contacto de los participantes. El grupo formará una larga cadena, tomados de las manos. La persona que esté en un extremo comenzará a girar sobre sí mismo, mientras el resto de la cadena girará en sentido contrario, hasta quedar todos apretados en un fuerte abrazo, finalmente se valorará como se han sentido en el juego, como han sentido al grupo y como fue la comunicación en espiral.

Técnica reflexiva # 9: “Si fuera un mago o un hada yo”

Objetivo: Estimular las habilidades para la autoevaluación (¿Qué vas a hacer?; ¿Para qué lo vas a hacer?; ¿Cómo lo vas a hacer?; ¿Cómo sabes si está bien?).

Procedimiento: Si fuera un mago o un hada yo...se introduce la actividad hablando del mundo de la fantasía y como se pueden trasladar a ella y hacer cosas maravillosas, por ejemplo convertirse en hadas o magos y con una varita mágica o un gorro mágico (a las niñas se les da una varita y a los niños un gorro) darle solución a muchas cosas. Se explica que jugarán a ser hadas y magos que tienen la tarea de solucionar los ejercicios que hay en la bolsa mágica. Cada uno sacará de la bolsa una tarjeta con un ejercicio y antes resolverlo lo leerá y dirá al grupo: qué va a hacer; para qué lo va a hacer; cómo lo va a hacer; y cómo sabe que está bien. Luego se les dará un tiempo para resolver los ejercicios.

Técnica de cierre # 9: “Me voy de viaje”

Objetivo: Concluir la actividad dinámicamente.

Procedimiento: Todos se sentarán en un círculo. Se comenzará diciendo: “me voy de viaje y me llevo un abrazo”, y abraza a la persona a su derecha. Entonces, esa persona tiene que decir: “me voy de viaje y me llevo una palmada en la espalda”, y le da a la persona a su derecha un abrazo y una palmada en la espalda. Cada persona repite lo que se ha dicho y añade una nueva acción a la lista. Continuará hasta que todos hayan tenido su turno.

Anexo 27

MSc. Liuva de Armas Rubio
Dra. Luisa M. Guerra Rubio
Lic. Maité Izquierdo Farías

Facultad de Psicología
Universidad Central
"Marta Abreu" de Las Villas



Guía psicoeducativa para potenciar el estudio independiente de escolares de los Hogares de Amparo Familiar de la ciudad de Santa Clara, Cuba

Estimada(o) Instructor(a) Educativa(o):

Para nuestras niñas y niños es importante aprender cada día cosas nuevas. La niña y el niño aprenden dentro y fuera de la escuela, mediante la ayuda de otras personas, pero también por sí solos. El aprendizaje individual del niño es sumamente importante, su perfeccionamiento diario también depende de la ayuda que ustedes puedan brindarle.

Ellos necesitan saber **qué aprender**, pero también **cómo hacerlo**. Por ello es muy importante que desarrollen, con su ayuda, habilidades para estudiar mejor.

La presente guía les ofrece una serie de orientaciones encaminadas a **potenciar la actividad de estudio independiente** de los pequeños que educan.

Esperamos que este material sirva de herramienta para complementar el arte de educar que con tanto amor llevan a nuestras niñas y niños cada día.

MSc. Liuva de Armas Rubio
Dra. Luisa Maria Guerra Rubio
Lic. Maité Izquierdo Farías
Facultad de Psicología
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

La presente Guía Psicoeducativa tiene como objetivo:

- Proponer estrategias y actividades a los instructores educativos de las niñas y niños para su estudio independiente.

El estudio independiente puede considerarse como un proceso dirigido hacia el autocontrol y la autoevaluación y entenderse como una actividad orientada hacia la formación de habilidades que permitan la construcción ininterrumpida de conocimiento y aprendizaje.

Las actividades que se proponen pueden, al mismo tiempo, promover en las niñas y niños una actitud positiva ante el estudio independiente y enseñarlos a conocer métodos y estrategias para estudiar y su importancia para aprender más y mejor.

ALGUNOS ELEMENTOS QUE DEBE CONOCER

Es importante saber lo que los pequeños ya conocen. Este puede ser el punto de partida para que incorporen nuevos aprendizajes.

Si usted diseña problemas que puedan resolver, sin perder de vista el nivel de escolaridad, contribuye a estimular su pensamiento. Si los problemas se relacionan con actividades que conocen puede obtener mejores resultados.

Las tareas deben ir avanzando en nivel de complejidad, así los nuevos retos no solo mantienen activa su atención, también llevan a la incorporación de nuevos conocimientos.

Se pueden relacionar las dos actividades más importantes para los pequeños: el estudio y el juego. Ello incrementa sus niveles de motivación.

Los pequeños pueden aprender con su ayuda y la de los demás niños. Así podrán desempeñarse más allá de su desarrollo actual, con la ayuda de los demás. Diseñe actividades en las que los niños puedan ayudarse a estudiar.

Los pequeños deben aprender a conocer sus propios procedimientos para estudiar para que puedan perfeccionarlos con posterioridad.

Preparar a los pequeños para la vida implica educar en ellos la independencia y la perseverancia. Para que el niño estudie mejor de manera independiente usted deberá cederle progresivamente el control de su estudio. ¿Cómo? Enséñele cómo hacerlo, hágalo con él, diseñe actividades diferentes en las que pueda aplicar el mismo conocimiento, permita que lo ejercite por sí solo hasta que lo domine.

Estudiar mejor de manera independiente implica responsabilidad y saber autoevaluar los resultados

de la actividad. Enséñelo a valorar su actividad de estudio y los resultados.

Las actividades que proponemos tienen las siguientes características:

- Se realizan de forma grupal.
- Se combinan con juegos para propiciar que la actividad de estudio independiente sea percibida por los pequeños como motivante y lograr así una mayor implicación y concentración.
- Las sesiones tienen carácter flexible, pueden acoger otros contenidos a medida que avance el curso escolar.

¿CÓMO Y CUÁNDO HACERLAS?

Pueden tener una frecuencia de 3 veces por semana, con una duración 45 a 60 minutos cada una.

Su estructura incluye una técnica de inicio para motivar la participación a la sesión; una técnica reflexiva en la etapa de desarrollo dirigida al tema central que se quiere tratar y una técnica de cierre para evaluar el conocimiento adquirido y para valorar sus progresos y puntos críticos.

Más adelante se describe todo el procedimiento de cada una de las sesiones, para su mejor comprensión.

¿QUÉ ACTIVIDADES PUEDE DESARROLLAR?

Actividad #1: “Por qué es importante estudiar.”

Estimula la percepción de utilidad del estudio independiente. Se promueve la reflexión sobre el estudio independiente, los hábitos, las técnicas de estudio, las expectativas profesionales, resaltando los aspectos positivos y negativos.

Actividad #2: “Plan, planifico.” Propicia el conocimiento de los elementos de la planificación y organización del estudio independiente (horario, lugar, periodos de descanso, duración de la sesión).

Actividad #3: “Conociendo mi manera de estudiar.” Pretende estimular el conocimiento por parte de los pequeños de sus procesos de conocimiento y estudio. Promueve la reflexión sobre las formas de estudiar de cada miembro del grupo, respondiendo a las interrogantes: ¿Cómo lo estudio, cómo me gusta estudiarlo, cómo tengo mejores resultados?

Actividad #4: “¿Qué hacer para aprender más y mejor?” Busca estimular el conocimiento de técnicas para el estudio. Dirige las acciones de los miembros del grupo al aprendizaje de estrategias como: copiar, tomar notas, subrayar, resaltar, resumir, recitar, repetir, elaborar borradores, localización, selección y uso de la información.

Actividad #5: “¡Darle vida a la lectura!” Ejercita la comprensión textual. Estimula la realización de la lectura de forma grupal e independiente, así como su exposición de lo interpretado a través de la misma.

Actividad #6: “Adivina que estoy mirando.” Estimula la organización y formación de conceptos, la caracterización y definición de objetos comunes, por medio del juego en equipo.

Actividad #7: “¡Cántalo!” Fortalece las habilidades para memorizar. Por medio del juego se pretende llevar a cabo un entrenamiento de la memoria en el grupo.

Actividad #8: “Ronda de tareas.” Estimula las habilidades para evaluarse por parejas. Se plantea la demanda de evaluar a sus compañeros teniendo en cuenta los conocimientos que poseen, dando respuesta a la interrogante: ¿Cómo lo hicimos?

Actividad #9: “Si fuera un mago o un hada yo.” Estimula las habilidades para la autoevaluación. Deben autoevaluarse a través de la realización de ejercicios asociados al currículo escolar, dando respuesta a las interrogantes: ¿Qué vas a hacer?; ¿Para qué lo vas a hacer?; ¿Cómo lo vas a hacer?; ¿Cómo sabes si está bien?

DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Actividad # 1: ¿Por qué es importante estudiar?

Técnica de inicio #1: “Me pica aquí...” Objetivo: profundizar en el conocimiento de las personas que forman el grupo.

Procedimiento: se pide un voluntario para comenzar, este debe expresar: “me llamo...y me pica aquí, señalando la parte del cuerpo que le pica, el que le sigue debe decir lo mismo que su compañero anterior y agregar: “él se llama...y le pica ahí”, así ocurre con todos los miembros del grupo. Las palabras deben estar acompañadas de los gestos.

Técnica reflexiva # 1: ¿Por qué estudiamos?

Objetivo: Estimular la percepción de utilidad del estudio independiente Procedimiento: Se reúne a los participantes sentados en forma de círculo. Se introduce el tema del estudio, incluyendo temas relacionados con los hábitos, las técnicas de estudio, las habilidades, y las estrategias de aprendizaje, además se vincula todo esto con expectativas profesionales. Se estimula la reflexión en conjunto acerca de lo que significa estudiar para cada uno y se debe insistir en que hagan valoraciones de lo abordado y si lo han aplicado en algún momento. Luego se les pide que destaquen los puntos positivos del tema, y que hagan referencia a las consecuencias negativas de no estudiar. Luego de este espacio reflexivo se entregan tarjetas con frase previamente elaboradas sobre el estudio. Cada uno deberá leer la frase que le tocó en voz alta para todo el grupo y luego se estimulará la realización de un análisis.

Puntos de discusión del análisis

- Proponer la frase que más se adecue al tema tratado en la actividad.

- Debatir los elementos en los cuales se basaron para seleccionar esa frase y no otra

Frases:

- Estudiar es solo hacer las tareas
- El estudio es una actividad de todos los días aunque no halla tareas.
- El estudio debe ser un hábito.
- Si estudiamos diariamente nos preparamos para la vida.
- Inteligente no es el que sabe más sino el que estudia todos los días un poquito más.
- Para estudiar se necesita concentración
- Se estudia solo cuando hay prueba
- Estudiar es el secreto para aprender.

Técnica de cierre #1: “Las tres sillas”

Objetivo: concienciar en el grupo los estados emocionales experimentados antes, durante y al terminar la sesión.

Procedimiento: se colocan tres sillas una al lado de la otra y se le pide a cada uno de los participantes del grupo que al sentarse en la primera diga cómo se sentía antes de comenzar la actividad, cuando lo haga en la segunda que diga como sintió durante la actividad y finalmente en la tercera que diga como se siente luego de haber participado.



Actividad # 2: ¿Cómo, cuándo y dónde estudiar?

Técnica de inicio # 2: “Mar adentro y mar afuera”

Objetivo: Dinamizar al grupo elevando su estado emocional.

Procedimiento: Todos los participantes se pondrán de pie, formando un círculo o una fila, según el espacio que se tenga y el número de personas. Se marcará una línea que represente la orilla del mar, los participantes se pondrán detrás de la línea. Cuando el coordinador dé la voz de mar adentro, todos darán un salto hacia delante de la raya; a la voz de mar afuera, todos darán un salto hacia atrás de la raya. Las acciones serán rápidas, los que se equivoquen, salen del juego.

Técnica reflexiva # 2: Plan, planifico:

Objetivos: Propiciar el conocimiento de los elementos de la planificación y organización del estudio independiente (horario, lugar, períodos de descanso, duración de la sesión).

Procedimiento: Se comienza hablando de las actividades que realizan diario, dejando que cada cual exprese su rutina, luego se les explica que estas actividades constituyen una planificación pues su realización es estable y generalmente tienen un horario, se explicita la importancia de los planes y horarios, su distribución, y se hace énfasis además en los periodos de descanso luego de cumplirlas. Después de este momento se les entrega una hoja y se les pide que hagan su propia planificación y que incluyan el horario de estudio independiente en esta, teniendo en cuenta horario, lugar, periodos de descanso, y duración del mismo. Luego que cada cual haya hecho su planificación se llega al acuerdo de que esta será la que asumirán desde ese momento para su autopreparación

Técnica de cierre # 2: “Despedida”

Objetivo: Reforzar los estados emocionales que se han provocado en la sesión de trabajo.

Procedimiento: Se hablará de que sería conveniente para todos pensar en lo que sucedió en la sesión de trabajo. Se estimulará para que lo hagan. Se les solicitará que piensen en una palabra que pueda expresar lo que opinan. Cada participante dirá la palabra, sin necesidad de reflexionar acerca de la misma.



Actividad # 3 ¿Cómo lo estudio, cómo me gusta estudiarlo, cómo tengo mejores resultados?

Técnica de inicio # 3: “Completa la frase”

Objetivo: Estimular cognitivamente al grupo.

Procedimiento: se le da al grupo el inicio de una frase para que agreguen un fragmento elaborado por ellos que tenga coherencia con el inicio, mencionando la idea inicial y la que

ellos van agregar, de esta manera debe seguir al otro y al otro hasta que llegue al final sin perder el hilo conductor de la idea inicial.

Técnica reflexiva # 3: Conociendo mi manera de estudiar

Objetivo: Estimular los procesos metacognitivos

Procedimiento: Se introduce la actividad proponiéndoles reflexionar sobre su manera de estudiar y realizar los deberes de estudio. Luego se le entrega a cada uno, una tarjeta con ejercicios de aplicación sencillos que respondan a los contenidos de estudio, orientándoles que lo realicen en un tiempo de 15 min. Pasado este tiempo se le pide a cada uno que lea su ejercicio y diga al grupo cómo lo hizo, si esta forma de hacerlo le ha gustado o prefiere otra, y si considera que de esta forma obtiene mejores resultados. Después de cada exposición individual se orienta al azar a uno de los participantes que diga con respecto al ejercicio de otro: cómo lo haría, si esta es la forma que más le gusta, y se considera que con esta obtiene mejores resultados.

Técnica de cierre # 3: “El aplauso”

Objetivo: Gratificar la participación del grupo durante la actividad.

Procedimiento: se les pide a los participantes que expresen brevemente como consideran que resultó la actividad y se les propone que para premiar su propia participación den un fuerte aplauso.



Actividad # 4 Estudiar y estudiar bien.

Técnica de inicio # 4: "El alambre pelado"

Objetivo: Animación

Procedimiento: Se pedirá a un compañero que salga del salón. El resto formará un círculo de pie y tomados del brazo. Se les explicará que el círculo es un circuito eléctrico dentro del cual hay un alambre pelado; el participante que está fuera lo descubrirá, tocando la cabeza de los que están en el círculo. Se pondrán de acuerdo para que cuando toque la cabeza del tercer compañero (represente el alambre pelado), todos al mismo tiempo y con fuerza emitirán un grito. Se podrá repetir cambiando los papeles.

Técnica reflexiva # 4: ¿Qué hacer para aprender más?

Objetivo: Estimular el conocimiento de técnicas para el estudio (copiar, tomar notas, subrayar, resaltar, resumir, recitar, repetir, elaborar borradores, localización, selección y uso de la información).

Procedimiento: Se introduce la actividad hablando de los métodos para hacer eficiente el estudio y la importancia de conocerlos para saber estudiar y aprender más. Se entregaran tarjetas con ejercicios que demanden las estrategias de copiar, tomar notas, subrayar, resaltar, resumir, recitar, repetir, elaborar borradores, localización, selección y uso de la información. El grupo dispondrá de un breve tiempo para su realización. Luego se les pedirá que digan si estas actividades las habían hecho anteriormente y se dirigirá la reflexión hasta hacer conciente que estas son estrategias que les permitirán realizar una actividad de estudio independiente mas productiva.

Técnica de cierre # 4: "Con un gesto"

Objetivo: Concluir la actividad de forma animada

Procedimiento: Abordar en sentido general los momentos más importantes del desarrollo de la actividad y pedir a los participantes que expresen en un gesto como se sintieron durante la sesión.



Actividad # 5 La lectura, comprender y aprender.

Técnica de inicio # 5: "Zapatos viajeros"

Objetivo: Dinamizar al grupo elevando su estado emocional.

Procedimiento: el juego consistirá en que cada participante se quite un zapato que colocará en un montón y luego recogerá otro al azar devolviéndoselo a quien corresponda, potenciando la imaginación y la cooperación entre los participantes, sobre todo en los movimientos. Se localizará a la persona a quien pertenece el zapato y todos los participantes intercambien los suyos sin romper el círculo.

Técnica reflexiva # 5: ¡Darle vida a la lectura!

Objetivo: Ejercitar la comprensión textual.

Procedimiento: se le entrega a cada participante una tarjeta con un fragmento de un texto. Cada cual deberá leer su fragmento en voz alta y luego de la lectura representarlo con el cuerpo para todo el grupo. Luego de que todos hayan leído e interpretado su fragmento cada cual deberá decir en una oración la idea fundamental que trataba su lectura.

Técnica de cierre # 5: “Con un gesto”

Objetivo: Concluir la actividad de forma animada

Procedimiento: Abordar en sentido general los momentos más importantes del desarrollo de la actividad y pedir a los participantes que expresen en un gesto como se sintieron durante la sesión.



Actividad # 6 Movilizando los procesos del pensamiento

Técnica de inicio # 6: “Cuerpos expresivos”

Objetivo: Animación.

Procedimiento: se escribirá en papeles pequeños nombres de animales, machos y hembras. Se distribuirán por cada

participante y sin hacer sonidos actuarán como el animal que les tocó y buscarán a su pareja. Cuando crean que lo han encontrado, se toman del brazo y se quedan en silencio alrededor del grupo. No se puede decir a su pareja qué animal es.

Técnica reflexiva # 6: “Adivina que estoy mirando”

Objetivo: estimular la organización y formación de conceptos

Procedimiento: se forman equipos de dos. Se colocan uno frente al otro. Por detrás de uno de ellos se le mostrará al otro miembro del dúo objetos. El participante que está viendo el objeto debe describírselo a su compañero para que este lo adivine, la muestra de objetos se realizará alternadamente. Luego de haber presentado a cada uno el número de objetos correspondientes deberán decir todos los que adivinaron. Se les preguntará cuáles son las características esenciales que definen los objetos que adivinaron

La actividad se hará con límites de tiempo para cada objeto se permitirá 2 min. El dúo que más palabras adivine es el ganador. Se presentarán alrededor de 6 objetos por dúos.

Técnica de cierre # 6: “Las tres sillas”

Objetivo: concienciar en el grupo los estados emocionales experimentados antes, durante y al terminar la sesión.

Procedimiento: se colocan tres sillas una al lado de la otra y se le pide a cada uno de los participantes del grupo que al sentarse en la primera diga cómo se sentía antes de comenzar la actividad, cuando lo haga en la segunda que diga como sintió durante la actividad y finalmente en la tercera que diga cómo se siente luego de haber participado.

Actividad # 7 Entrenamiento de memoria

Técnica de inicio # 7: “Cola de vaca”

Objetivo: Animación.

Procedimiento: sentados en círculo, el coordinador quedará en el centro y empezará a hacer preguntas a cualquiera de los participantes, la respuesta será siempre “la cola de la vaca”, todo el grupo puede irse menos el que responde; si se ríe pasará al centro y dará una prenda.

Si el compañero que está al centro se tarda mucho en preguntar, dará también una prenda.

Técnica reflexiva # 7: ¡Cántalo!

Objetivo: Fortalecer las habilidades mnémicas.

Procedimiento: hacer un círculo con todos los participantes de pies y proponer el juego de la “Rueda, rueda”, pero la canción serán las tablas de los productos. Cada uno de los participantes deberá cantar la tabla de un número con la operación inversa, por ejemplo: 4 por 3 es 12 y 12 entre 3 es 4, y así sucesivamente. El que se equivoque sale de la rueda y recibe como castigo escribir en un papel la tabla de los productos del número en que se equivocó.

Técnica de cierre # 7: “El aplauso”

Objetivo: Gratificar la participación del grupo durante la actividad.

Procedimiento: se les pide a los participantes que expresen brevemente como consideran que resultó la actividad y se les propone que para premiar su propia participación den un fuerte aplauso.

Actividad # 8 ¿Cómo lo hicimos?

Técnica de inicio # 8: “Esto me recuerda”

Objetivo: Animación

Procedimiento: Esta dinámica consiste en que un participante recuerde en voz alta alguna cosa. El resto de los participantes manifestarán lo que evoquen al oír las palabras de sus compañeros. Ej: Pensé en una gallina- eso me recuerda huevos- eso me recuerda pollitos- eso me recuerda una canción. Esto se hará con rapidez si se tardan darán una prenda o saldrán del juego.

Técnica reflexiva # 8: Ronda de tareas

Objetivo: Estimular las habilidades para la evaluación por pares.

Se deberá crear dúos de trabajo. A cada miembro del dúo se le entregará una tarjeta con tareas que deberán resolver individualmente. Luego de que cada cual resuelva su tarea, le deberá entregar su tarjeta a su compañero y este será el encargado de revisarla y explicarle a este las dificultades que tuvo. Cada uno deberá emitir su criterio al grupo con relación a la tarea que le toque revisar.

Técnica de cierre # 8: “Despedida”

Objetivo: Reforzar los estados emocionales que se han provocado en la sesión de trabajo.

Procedimiento: Se hablará de que sería conveniente para todos pensar en lo que sucedió en la sesión de trabajo. Se estimulará para que lo hagan. Se les solicitará que piensen en una palabra que pueda expresar lo que opinan. Cada participante dirá la palabra, sin necesidad de reflexionar acerca de la misma.

Actividad # 9 ¿Cómo lo hice?

Técnica de inicio # 9: "La espiral"

Objetivo: Animación

Procedimiento: El juego consistirá en "enroscarse" todo el grupo, hasta quedar lo más apretado posible para favorecer el sentimiento de grupo, la acogida y el contacto de los participantes. El grupo formará una larga cadena, tomados de las manos. La persona que esté en un extremo comenzará a girar sobre sí mismo, mientras el resto de la cadena girará en sentido contrario, hasta quedar todos apretados en un fuerte abrazo, finalmente se valorará como se han sentido en el juego, como han sentido al grupo y como fue la comunicación en espiral.

Técnica reflexiva # 9: "Si fuera un mago o un hada yo"

Objetivo: Estimular las habilidades para la autoevaluación (¿Qué vas a hacer?; ¿Para qué lo vas a hacer?; ¿Cómo lo vas a hacer?; ¿Cómo sabes si está bien?).

Procedimiento: Si fuera un mago o un hada yo...se introduce la actividad hablando del mundo de la fantasía y como se pueden trasladar a ella y hacer cosas maravillosas, por ejemplo convertirse en hadas o magos y con una varita mágica o un gorro mágico (a las niñas se les da una varita y a los niños un gorro) darle solución a muchas cosas. Se explica que jugarán a ser hadas y magos que tienen la tarea de solucionar los ejercicios que hay en la bolsa mágica. Cada uno sacará de la bolsa una tarjeta con un ejercicio y antes resolverlo lo leerá y dirá al grupo: qué va a hacer; para qué lo va a hacer; cómo lo va a hacer; y cómo sabe que está bien. Luego se les dará un tiempo para resolver los ejercicios.

Técnica de cierre # 9: "Me voy de viaje"

Objetivo: Concluir la actividad dinámicamente.

Procedimiento: Todos se sentarán en un círculo. Se comenzará diciendo: "me voy de viaje y me llevo un abrazo", y abraza a la persona a su derecha. Entonces, esa persona tiene que decir: "me voy de viaje y me llevo una palmada en la espalda", y le da a la persona a su derecha un abrazo y una palmada en la espalda. Cada persona repite lo que se ha dicho y añade una nueva acción a la lista. Continuará hasta que todos hayan tenido su turno.

