

LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO INTELECTUAL EN EL ESCOLAR PRIMARIO

AUTORAS: Vilma Guerra Vento¹

Melva Luisa Rivero Rivero²

Maritza Cuenca Díaz³

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: E-mail: vguerra@ucp.cm.rimed.cu

Fecha de recepción: 20-05-2013

Fecha de aceptación: 22-07-2013

RESUMEN

Estimular el desarrollo intelectual en el escolar primario, constituye un reto para la educación en Cuba, lo cual se sostiene en la concepción de la formación integral de las nuevas generaciones, respondiendo a las necesidades personales, prioridades y demandas sociales que incitan la actualización y perfeccionamiento de los métodos y procedimientos. Resulta vital el desarrollo de potencialidades del escolar, tanto en el área intelectual como en la afectivo-motivacional, que les permita la evolución paulatina de la actividad cognoscitiva para comprender la realidad y solucionar tareas de diferente nivel de complejidad, a partir de apropiarse de procedimientos que les permita prever el resultado de las acciones que desarrolla desde su planificación como forma de mediatización, desde la base orientadora de la actividad. La modelación de cuentos constituye un valioso procedimiento para desde el proceso de enseñanza-aprendizaje contribuir a la estimulación del desarrollo intelectual en el escolar primario.

PALABRAS CLAVE: desarrollo intelectual; escolar primario; modelación

STIMULATING INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

ABSTRACT

Stimulating intellectual development in primary school pupils is a challenge

¹ Máster en Ciencias en Investigación Educativa. Profesora Auxiliar. Aspirante a Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí” de Camagüey. Actualmente es la Directora de la Filial Pedagógica en el municipio Sibanicú, provincia de Camagüey.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Ha ocupado responsabilidades como vicerrectora de investigaciones y directora del Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Educativo de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí” de Camagüey. Cuba. E-mail: mrivero@ucp.cm.rimed.cu

³ Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí” de Camagüey, Cuba. Miembro Comité Académico del Programa de Formación Doctoral en Teoría de la Pedagogía. Miembro del Tribunal de Grado Científico en Ciencias Pedagógicas. E-mail: mcuenca@ucp.cm.rimed.cu

for education in Cuba. It is based on a holistic understanding of education facing personal needs and social demands which require a constant innovation and updating of methods and procedures. Consequently, the development of pupils' potentials is vital, both in the cognitive and emotional and motivational areas. This will allow pupils to improve cognitive activity for comprehending reality and solving tasks of increasing complexity by means of the appropriation of procedures for planning, mediating and self-orienting activity. Modeling stories is a powerful procedure for teaching, stimulating intellectual development in primary schools pupils.

KEYWORDS: intellectual development; primary school pupil; modeling

INTRODUCCIÓN

El nivel primario constituye una de las etapas fundamentales en cuanto a adquisiciones y desarrollo de potencialidades del escolar, tanto en el área intelectual como en la afectivo-motivacional, que deben considerarse como premisas importantes a atender en correspondencia con cada uno de los momentos de la ontogenia, que como regularidad se diferencian y por tanto requieren de una atención específica. En consecuencia, se considera que esta etapa constituye un período sensitivo óptimo para el desarrollo de todos los procesos psíquicos.

En el escolar debe lograrse un proceso de aprendizaje que favorezca la activación del pensamiento lógico, reflexivo, creador y flexible que le permita solucionar problemas elementales de la vida cotidiana y de las ciencias, y de esta forma elevar su calidad; de ahí que los profesionales estén comprometidos a buscar métodos y procedimientos que propicien el logro de estos objetivos.

La estimulación del desarrollo intelectual representa en estos momentos, una premisa fundamental en la sociedad cubana actual y se convierte para los educadores en un gran reto lleno de exigencias, por lo que pedagogos y psicólogos tratan de dar una respuesta precisa a esta temática, enfrascados en la búsqueda de procedimientos que garanticen mayor eficiencia en el proceso educativo, alternativas educativas en las que el escolar asuma de manera paulatina un rol más activo y consciente en la orientación, ejecución y control de las tareas cognitivas que propicien su desarrollo intelectual.

Muchos investigadores han tenido como objeto de investigación el desarrollo intelectual, entre los que se encuentran: Leontiev, A. N. (1975), Levin, S. (1980), López, J. (1988), Labarrere, G. (1994), Siverio, A. M. (1995), Silvestre, M. (1990, 1995), León, S. (1995), Rico, P. (2000a, 2000b, 2002, 2004, 2008), entre otros, quienes coincidieron al destacar la necesidad de buscar métodos y procedimientos que propiciaran la estimulación de tan importante esfera del desarrollo de la psiquis.

Siguiendo estas ideas se realizaron una serie de investigaciones dedicadas a la búsqueda de métodos que garantizaran la efectividad en la estimulación del desarrollo intelectual desde las edades más tempranas. Resultan relevantes los trabajos de Diáchenko, O. M. (1978), Básik, I. Y. (1990), Venguer, L. A. (1988), Kirilova (1990), Silvestre, M. (1990, 1995), León, S. (1995), Rico, P. (2000a, 2000b, 2002, 2004, 2008), entre otros, en las que se privilegió la modelación como capacidad cognitiva generalizadora, por lo que el objetivo del presente trabajo está encaminado a reflexionar acerca de la estimulación del desarrollo intelectual en el escolar primario desde esta perspectiva.

En Cuba la modelación como procedimiento está presente en los trabajos realizados por Jardinot, L. R. (1998), el cual propuso la enseñanza de la modelación creativa en escolares primarios de sexto grado; por Rivero, M. (2001) quien señaló que al formar acciones de modelación en niños con retraso mental se estimula su desarrollo intelectual general, por Cuenca, M. (2003) que demostró que la formación de acciones de modelación contribuye al desarrollo del monólogo narrativo en niños de edad preescolar y Cabezas, D. (2010), que reveló que los niños con retraso mental son susceptibles de asimilar acciones de modelación.

Las investigaciones realizadas alrededor de la temática presuponen que el desarrollo de acciones de modelación puede ser un valioso procedimiento, que además de favorecer el análisis de los textos literarios, permite a los pequeños orientarse conscientemente antes de ejecutar tareas narrativas. Estos autores demostraron que al representar los fenómenos de la realidad y sus relaciones a partir de la ubicación espacial de los sustitutos, se utiliza una forma de mediatización idónea, de modo que su asimilación puede garantizarles la posibilidad de solucionar con éxitos tareas cognoscitivas de diverso grado de complejidad, en correspondencia con las características del pensamiento infantil y el carácter modelador de las actividades que realizan.

Estas y otras investigaciones han contribuido a la conformación de las bases teóricas y metodológicas del trabajo con la modelación y la atención pedagógica a los niños en edad, preescolar, especial y primaria, pero aún no han sido suficientes para en la actualidad, fundamentar la utilidad y el valor de estos estudios y reflexionar acerca de cómo sistematizar las acciones en la Educación Primaria y su concreción en la concepción de su influencia en el desarrollo intelectual.

En relación con la temática es preciso señalar que en las investigaciones que se realizaron como parte del proyecto investigativo cubano, "Técnicas de estimulación del desarrollo intelectual" (TEDI, 1990), no se considera la modelación de cuentos como un procedimiento que puede contribuir a que el escolar estimule su desarrollo intelectual.

Según objetivos generales del Modelo de Escuela Primaria (2008), el maestro debe conseguir que el escolar al finalizar el sexto grado haya logrado, en el área cognoscitiva, el desarrollo de la habilidad de modelación y ser capaz de aplicarla en distintos tipos de actividades, sin embargo, no se precisa que se haga en el trabajo con los cuentos infantiles; este trabajo se reduce a la reproducción de las narraciones con apoyo de preguntas, láminas o libremente y para ello se apoyan en el laminario del grado, por lo que resultan insuficientes las acciones que se desarrollan desde los primeros grados para poder alcanzar este objetivo.

Al estudiar las Orientaciones metodológicas del primer grado se constata que estas no refieren la metodología para trabajar los elementos de la modelación, no se declara de manera implícita que se utilicen estos elementos de la modelación en el trabajo con los cuentos infantiles, como procedimiento del que el escolar debe apropiarse incluso para poder penetrar en la estructura de los cuentos y favorecer con ello la posibilidad de orientarse en las tareas cognitivas, aspecto que resulta importante y que demuestra su significación para estimular el desarrollo intelectual.

Por otra parte, aunque algunos autores han privilegiado el uso de la modelación, aún no se demuestra la interrelación que existe entre la modelación de cuentos y el desarrollo intelectual como elemento mediatizador en el aprendizaje de los escolares, como un valioso procedimiento para estimular la actividad cognoscitiva, el desempeño en tareas intelectuales y el uso del lenguaje como elemento mediatizador. El empleo de los cuentos infantiles en el trabajo con la modelación posee gran importancia, por la repercusión de estos en la esfera cognitiva-instrumental y afectivo-motivacional, todo lo cual aporta a la estimulación del desarrollo intelectual de los escolares.

Como se planteara anteriormente, se han realizado numerosas investigaciones vinculadas al desarrollo intelectual y existen producciones científicas dirigidas a este fin, pero aún existen dificultades en el desarrollo intelectual de los escolares, por carecerse de orientaciones y procedimientos metodológicos que favorezcan tal desarrollo.

DESARROLLO

Son numerosas las investigaciones que abordan el tema del desarrollo intelectual desde la perspectiva sociológica, psicológica, pedagógica y filosófica, entre otras. En relación con este tema muchos autores se han pronunciado, sin embargo, no se ha producido un consenso en cuanto a su definición, por lo que resulta necesario analizar este proceso y tomar en cuenta la forma en que explican la relación entre educación y desarrollo, tal es el caso de Vigotsky, L. S. (1981, 1987, 1991, 1995) y Piaget, J. (1969, 1972, 1980, 1981, 1983a, 1983b) y sus seguidores.

Los referidos autores coinciden de una forma u otra en que habilidades intelectuales, pensamiento, memoria, atención y percepción, como recursos ejecutores instrumentales del intelecto no existen en abstracto, aisladas en un individuo, sino que aparecen y se desarrollan en un sujeto concreto y dentro de un sistema integral, que es la personalidad, que influye y condiciona su expresión, a la vez que juegan un importante y complejo papel en la regulación de los propios procesos afectivos del individuo.

El destacado psicólogo suizo Piaget, J. (como se cita en Vigotsky, L. S., 1981), estudió las características del niño y consideró que el desarrollo intelectual es *"un proceso progresivo de equilibración con el medio, de adaptación a las condiciones de existencia, que para que el niño aprenda es necesario la existencia de estructuras intelectuales que le sirvan de base."* (Vigotsky, L. S., 1981, pág.25).

A pesar que desde los términos que utiliza "adaptación" y "equilibración" se infiere su posición biologizadora, su teoría dio grandes aportes a la Psicología, pues estudió a profundidad las características del pensamiento del niño, estableció las etapas por las que atraviesa el intelecto humano, las cuales dependen fundamentalmente de la maduración del cerebro y de la influencia de la enseñanza y la educación. Destacó cómo a lo largo del desarrollo, el niño debe asumir un papel protagónico en la construcción de sus estructuras intelectuales y de las representaciones del mundo externo. Su principal limitación radica en plantear que la dirección del desarrollo intelectual va de lo individual a lo social, con ello evidencia que no significa el papel de los "otros", ni tampoco la existencia de la experiencia histórico-cultural que constituye la fuente de este desarrollo.

Piaget, J. al igual que otros representantes de la teoría biogenetista dan un papel determinante al aspecto biológico, fundamentalmente a la herencia. Postulan que las estructuras psicológicas se encuentran desde el inicio contenidas en el organismo en desarrollo y ellas surgen como consecuencia de las leyes biológicas del desarrollo o a través de la maduración, las condiciones externas, sociales y culturales no ejercen una acción determinante en este proceso. Los representantes de esta posición ven en lo interno las causas fundamentales de los problemas en el aprendizaje. Al respecto Arias, G. expresó:

La idea de que el aprendizaje y el desarrollo están regidos, en su base por las leyes y los mecanismos biológicos, le resta valor a la participación e importancia que poseen los mecanismos educativos de interrelación personal, de acción social y cultural en el proceso de apropiación y desarrollo del ser humano. (Arias, G., 1999, p.4).

Sustentar el desarrollo humano desde una concepción biologicista es predeterminar genéticamente que el aprendizaje queda reducido al desarrollo psíquico, dirigido desde el propio sujeto, Es no reconocer el papel

de la intervención educativa en el desarrollo, pues aunque no se puede negar lo biológico, tampoco puede absolutizarse.

Por otra parte están las teorías sociologistas que se opusieron a estas concepciones biológicas, y demostraron que los procesos de asociación son imprescindibles para incorporar información, para conocer datos y como punto de partida para procesos más complejos; pero su explicación se centra en la determinación de lo ambiental en el desarrollo del ser humano, ve este desarrollo determinado por las peculiaridades del medio, todo lo cual hace que sus aportes sean más limitados. El conductismo, como parte de estas teorías, absolutiza el papel de las estimulaciones medioambientales, en el que todo el funcionamiento es aprendido. Basada en los hechos observables, en la conducta del hombre.

Uno de sus precursores de esta teoría fue Watson, J. B. (citado en Domínguez, M. y Martínez, F., 2001) quien sobre la base de un programa conductista, elaboró un plan de reorganización de la sociedad, partiendo del criterio de que la conducta se prestaba para ser medida y cuantificada objetivamente, ignorando así no solo las propiedades congénitas, sino las características individuales que dan riqueza y diversidad a la vida interior del hombre. (p. 4). Consideraba además, el esquema estímulo-respuesta, al afirmar que al emplear algunos estímulos (estímulos del ambiente), se obtienen algunas reacciones (respuesta del organismo), con lo que se agota el conocimiento de los fenómenos psíquicos.

La concepción más acertada acerca de la relación entre enseñanza y desarrollo psíquico, por ende sobre el desarrollo del intelecto, es la teoría histórico-cultural de Vigotsky, L.S. Este autor elabora una teoría y práctica psicológica basadas en el materialismo dialéctico e histórico desarrollado por Marx, para explicar, comprender y transformar al hombre. Al referirse al desarrollo humano plantea su determinación social, no como determinación absoluta ni directa, sino que se mediatiza continuamente a través de las múltiples circunstancias de la existencia humana. (Vigotsky, L. S., 1987, p. 72).

Por lo tanto el desarrollo intelectual es producto, resultante de las interrelaciones que se establecen en el proceso de actividad y comunicación desde el mismo nacimiento del niño y ocurre bajo la influencia de la educación y el aprendizaje, es por ello que las tareas de la educación intelectual son especialmente determinantes para este proceso y le corresponde al maestro un rol central en su dirección.

A diferencia de las corrientes predominantes en su época, las cuales identificaban la enseñanza con el desarrollo, las separaban o intentaban combinarlas, Vigotsky, L. S. consideraba que el papel rector en el desarrollo psíquico del niño corresponde a la enseñanza, que esta es la fuente del desarrollo, que precede y conduce al mismo, sin embargo, es desarrolladora

solo cuando tiene en cuenta las leyes que lo rigen. En tal sentido el desarrollo intelectual posee una naturaleza social determinada por la interrelación dialéctica entre lo interno y lo externo.

La tesis vigostkiana que permite considerar el desarrollo intelectual, como resultado de la enseñanza y la educación y comprender cómo influyen en el mismo, es la teoría acerca de la "zona de desarrollo próximo", en la que destaca la zona de desarrollo actual, constituido por:

Todo aquello que el niño o sujeto puede hacer por sí solo, sin ayuda. Todas las adquisiciones del sujeto (conocimientos, habilidades y hábitos formados) desarrolladas e interiorizadas, que forman parte de sus condiciones internas, que expresa lo que puede hacer por sí mismo en un momento dado. (Vigotsky, L. S., 1981, p. 15).

Esta teoría constituye parte importante del diagnóstico sobre la cual el maestro debe partir para la adquisición de nuevos conocimientos en sus escolares. La relación que existe entre el desarrollo potencial y real, es decir lo que ya ha logrado y lo que tiene posibilidades de alcanzar en el futuro con determinadas condiciones, es la esencia de la definición de zona de desarrollo próximo, propuesta por Vigotsky, L. S, que en sus trabajos quedó definida como:

La distancia entre el nivel de desarrollo, lo que sabe determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo próximo, lo que puede llegar a saber, determinado a través de la resolución de unos problemas bajo la guía o mediación de un adulto en colaboración con otro niño más capaz. (Vigotsky, L. S., 1981, p. 15).

La anterior definición debe llevar a reflexionar acerca de que el escolar debe transferir su experiencia a nuevas situaciones, en el desempeño de otras tareas intelectuales y operar con la misma de forma independiente, a partir de reflejar aquellos razonamientos, conocimientos, procedimientos, que puede realizar con la ayuda de "otros". Si siempre que el escolar se enfrente a un nuevo problema, va a necesitar de la ayuda de un compañero mejor preparado o de un adulto, entonces la enseñanza no ha sido verdaderamente desarrolladora, como para asumir nuevas tareas intelectuales y solucionarlas a partir de la experiencia anterior.

La zona de desarrollo próximo refleja las potencialidades del sujeto, por lo que el maestro debe brindar puntos de apoyo para el razonamiento y la orientación, de manera que se amplíe sus posibilidades de desarrollo psíquico, temática que aún no ha sido agotada y resultan insuficientes los procedimientos didácticos que existen y se utilizan con este fin.

Esta teoría señala la necesidad de orientar la enseñanza, no a particularidades del desarrollo ya formadas sino a las que están en proceso

de formación, a no adaptar los contenidos a las particularidades del pensamiento infantil ya logradas sino por el contrario, incluir aquellos contenidos cuya asimilación exige nuevas y superiores formas del pensamiento.

Es necesario también considerar para el tratamiento del desarrollo intelectual la Ley Genética del Desarrollo, definida de la siguiente manera:

Cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos diferentes. En primer lugar aparece en el plano social y después en el plano psicológico. En principio aparece entre las personas como una categoría interpsicológica. Esto es igualmente cierto con respecto a la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad. (Vigotsky, L. S. 1995, p.150).

Con esta ley el autor establece que solo a partir de la interrelación del sujeto con las demás personas, el niño interioriza las funciones psicológicas y mediatiza sus relaciones con el resto de los miembros de la sociedad. Además, reafirma una vez más la importancia de ver el desarrollo psíquico como un proceso que va de lo social a lo individual, lo que posibilita conducir el desarrollo intelectual desde la reestructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje que se distingue por ser interactivo y comunicativo. Así, el maestro al diagnosticar cada escolar debe evaluar aquello que se encuentra en ambos planos, pero también tiene la posibilidad de modelar o propiciar aquellas condiciones externas que serán más favorables para propiciar el desarrollo intelectual.

Otra de las tesis básicas para el estudio del desarrollo intelectual es la ley acerca de la dinámica o situación social del desarrollo, considerada como: *“la relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para esta edad”*. (Vigotsky, L. S. 1995, p. 264).

La situación social de desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en cada edad y expresa que las condiciones biológicas, están mediatizadas por toda la experiencia histórico-cultural, que a su vez en cada niño es refractada desde su experiencia particular y sobre la base de su desarrollo psicológico que desde muy temprano comienza a formarse. En tal sentido el desarrollo intelectual es un aspecto a tener en cuenta en la situación social del desarrollo, por tanto las influencias externas refractan este al mismo tiempo que lo propician.

Al respecto Kraftchenko, O. y Cruz, L. reflexionan acerca de que este desarrollo hay que considerarlo desde su integridad histórico-concreta. El desarrollo psíquico no tiene lugar en el interior del individuo, con independencia de la realidad en que se vive, sino que ocurre en el sistema de relaciones, de este individuo con el medio a través del proceso de la

actividad conjunta y que por tanto, la enseñanza es la fuente principal del desarrollo. (Kraftchenko, O. y Cruz, L., 1995, p. 32).

Por lo que en el desarrollo intelectual hay que considerar las regularidades principales del desarrollo psicológico del niño, profundizar en el sistema particular de la relación niño-medio social, que en cada período adopta formas particulares, pero que mantienen la misma esencia: la dinámica entre el desarrollo alcanzado por el niño hasta ese momento y las nuevas exigencias que le plantea el adulto en cada etapa de este desarrollo, lo cual queda expresado en el concepto de situación social de desarrollo, cuyo núcleo central es la actividad objetual, así como la comunicación o interrelación entre las personas. (Kraftchenko, O. y Cruz, L., 1995, p. 32).

El escolar se desarrollará más intensamente y con más calidad en situación de comunicación durante el proceso de acciones conjuntas con el maestro y el resto del grupo, que en condiciones de simple colaboración personal o en situación de actividad independiente, sin la participación de los "otros", donde desarrollen nuevas formas de interacciones e interrelaciones en la actividad de estudio, cambios cualitativos en el desarrollo de la comunicación y un desarrollo de la actividad orientadora de los escolares durante el proceso del aprendizaje, todo lo cual determina un nivel superior de desarrollo intelectual, en la medida en que el carácter de sus resultados adquiera una significación en la valoración que reciben por parte de quienes le rodean.

Como ha apuntado González, F.: "*Lo social no es simplemente una influencia externa que incide sobre los procesos de desarrollo, estos aparecen con la intervención de lo social mediante la actividad y la comunicación (...).*" (González, F., 1985, p. 26). Este autor realiza especial énfasis en el carácter interactivo de este proceso y en el vínculo de lo instructivo y lo afectivo para el logro del desarrollo intelectual en el individuo.

También resulta importante para la comprensión del desarrollo intelectual el modo en que Vigostky, L. S. explica la relación entre pensamiento y lenguaje, a partir del significado de las palabras, idea que se manifiesta cuando expresó: "*La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a través de las palabras. Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en la sombra.*" (Vigotsky, L. S. 1995, p. 23).

De lo anterior se infiere el papel fundamental del lenguaje como instrumento de cognición, por lo que es necesario que el maestro preste especial atención al Programa de Lengua Materna desde el desarrollo de habilidades comunicativas asociadas a los procesos de comprensión y construcción de diferentes tipos de textos, entre los cuales resulta de gran significación el narrativo, que exige de la coherencia y fluidez en las ideas.

Todos los postulados vigotskianos revelan la posición de este autor ante el problema de las interrelaciones entre enseñanza y desarrollo, de este modo el desarrollo intelectual es fruto de la estrecha relación con el medio, con la cultura y la sociedad en el sentido más amplio. La educación tiene una función esencial en el desarrollo intelectual y personal de los individuos. El proceso de su formación y despliegue posee una naturaleza social, interactiva y modificable.

Por todo lo anterior resulta importante la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en función de la estimulación del desarrollo intelectual. Se requiere entonces organizar las acciones por aquellas personas que son responsables de conducir y dirigir los procesos educativos mediante la utilización de diferentes métodos y procedimientos que permitan al escolar, transitar de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, al proceso de internalización, ya que en el mismo se logra la transformación de las acciones externas, materiales y prácticas en internas todo lo cual ocurre mediante la acción verbal.

Resulta necesario entonces buscar nuevas vías para que en el escolar se produzca el tránsito de lo externo a lo interno, lo que implica el surgimiento de nuevas funciones psicológicas, cualitativamente superiores, que permiten el paso de una etapa a otra y por consiguiente a una nueva situación social del desarrollo. Todo lo cual es resultado de una estimulación eficiente del desarrollo intelectual, a partir de las características grupales e individuales del diagnóstico, que permita atender de forma temprana y oportuna la diversidad existente en el grupo escolar.

Se hace necesario también, hacer una reflexión sobre qué se entiende por desarrollo intelectual de los escolares. Acerca del mismo Álvarez, M. (2009), asume que el desarrollo intelectual es un proceso donde se produce un crecimiento paulatino de la facultad de conocer y comprender el entorno en un sujeto, a lo largo de su ciclo vital en el cual debe mostrarse hábil para vincular sus percepciones, abstraerse y asociar conceptos, establecer relaciones satisfactorias con su medio y lograr su crecimiento personal. (Álvarez, M., 2009, p. 15).

Esta autora demuestra que resulta posible, accionando sobre la autoestima de los escolares con diagnóstico de retraso mental, influir de manera positiva sobre el desarrollo intelectual de los mismos como condición importante del éxito escolar. El análisis de la relación entre autoestima y el desarrollo intelectual ha sido, y continuará siendo hoy en día, uno de los objetivos principales de los investigadores interesados en la autopercepción valorativa de las personas.

Vigotsky, L. S. consideró que el desarrollo intelectual se desarrolla en estrecha relación con el medio, con la cultura y la sociedad en el sentido más amplio. La educación tiene una función esencial en el desarrollo intelectual y

personal de los individuos. El proceso de formación y despliegue de lo humano posee una naturaleza social, interactiva y modificable. (Vigotsky, L. S., 1987, p. 76)

El significado teórico-metodológico del término desarrollo intelectual, desde las ciencias pedagógicas está en servir de fundamento para explicar regularidades que se manifiestan en la educación, formación y desarrollo integral de la personalidad bajo influencias pedagógicas, en lo que se incluye tanto la formación y el desarrollo intelectual, como la formación y desarrollo afectivo-motivacional de los escolares. De todo lo anterior se asume que el desarrollo intelectual en el escolar primario es:

Expresión de la apropiación de procedimientos que le permiten comprender la realidad a partir de su representación, y en consecuencia resolver tareas de diferente nivel de complejidad, como resultado de la planificación de las acciones que al mediatizar su solución garantizan la efectividad, lo que conlleva a una actitud positiva y adecuada hacia las tareas intelectuales que se manifiesta en la confianza en sí mismo, la seguridad y disposición para su realización todo lo cual revela la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo desde la orientación. (Guerra, V., Rivero, M. y Cuenca, M., 2011)

En esta definición se pretende resaltar el valor de las representaciones en la comprensión de la realidad por parte de los escolares, lo cual se convierte en punto de partida importante, para resolver tareas intelectuales, a partir de su planificación anticipada y por ende, su contribución al desarrollo intelectual.

El desarrollo intelectual representa, una premisa fundamental en la sociedad cubana actual y se convierte para los educadores en un gran reto lleno de exigencias, por lo que pedagogos y psicólogos tratan de dar una respuesta precisa a esta temática, enfrascados en la búsqueda de procedimientos que garanticen mayor eficiencia en el proceso educativo, así como alternativas en las que el escolar asuma de manera paulatina un rol más activo y consciente en la orientación, ejecución y control de las tareas cognitivas.

La educación y el aprendizaje, así como el mundo circundante influyen en el desarrollo intelectual de los escolares, es por ello que las tareas de la educación e instrucción intelectual son especialmente complejas e importantes, en las que corresponde al maestro un rol central en la estimulación de estos procesos.

El uso de la modelación de cuentos en los escolares primarios de primer grado contribuye a afianzar un logro importante del desarrollo en esta etapa: el carácter voluntario y consciente que adquieren los procesos psíquicos; así, por ejemplo, al trabajar con los procedimientos modeladores, la percepción se hace más objetiva, el escolar a partir de la observación como percepción

voluntaria y consciente, logra un conocimiento más detallado de los objetos y de las relaciones entre ellos, es decir que es capaz de lograr un conocimiento más profundo del argumento del cuento y de su estructura, al utilizar modelos y sustitutos para representar el mismo.

La percepción se vuelve más detallada y analítica, al determinar y diferenciar las características esenciales y no esenciales de los personajes que intervienen, así como de las relaciones que se establecen entre las partes del cuento, que responden a su secuencia lógica. Aumenta su aptitud para la abstracción, la que favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura. Logran identificar, a partir del análisis de las características de los personajes, escenarios, modelos, sustitutos; las propiedades de los mismos (forma, tamaño, color), que les permite representar el mundo objetivo, de manera más estable, lográndose una constancia perceptual.

Se consolidan las relaciones espaciales importantes que se dan en el cuento y la percepción de estas posibilita un conocimiento adecuado de la naturaleza y el aprendizaje correcto.

Al percibir, el escolar destaca muchos detalles, sin separar lo esencial de lo secundario. Este carácter analítico puede alcanzar niveles de síntesis si el maestro, comienza a trabajar la comparación en el establecimiento de relaciones, especialmente en las relaciones parte-todo, así como a establecer la relación de lo percibido. Estos procesos de análisis y síntesis, de composición y descomposición del todo en sus partes, constituyen aspectos esenciales para establecer la relación que se crea entre las partes que conforman la estructura del cuento y el argumento del mismo, así como para establecer la correspondencia entre éstas y el modelo.

Otro proceso que se favorece con la modelación de cuentos es el desarrollo de la percepción auditiva, al realizar y/o escuchar la narración oral del cuento y la verbalización de las acciones que realizan acerca de la modelación del mismo, con predominio de la atención.

La modelación como una actividad orientada, planificada en la que es significativo el trabajo con modelos u objetos sustituidos, exige la realización de un grupo de acciones, muchas de las cuales son eminentemente acciones perceptuales, por lo que aporta en este sentido.

La modelación de cuentos permite trabajar de manera directa con experiencias vivenciales que el escolar ha tenido con los objetos o hechos en un momento determinado, por lo que las representaciones de la memoria siguen siendo concretas e intuitivas. El trabajo a partir de vivencias, fruto de su experiencia, hace que los mismos sean dinámicos, al destacar las acciones ocurridas en ellas como forma de verbalización de la memoria. El escolar no recuerda la situación concreta, directa, ni tampoco uno u otro suceso, sino una especie de anotación verbal de lo sucedido, por lo que es importante que

verbalice las acciones que desarrolla, y de esta forma se está contribuyendo al desarrollo de la memoria.

Las acciones modeladoras permiten al escolar apoyarse en medios auxiliares para memorizar estableciendo relaciones, de forma que promueva la retención lógica y no mecánica. La modelación usada como procedimiento constituye un valioso recurso para el desarrollo de la memoria, el escolar al usar sustitutos y modelos debe trabajar de manera lógica con estos medios auxiliares que representan al objeto original. De esta manera se contribuye a que esta adquiera un carácter voluntario, es decir, de fijación intencionada, además de que se aumenta la posibilidad de fijar de forma más rápida y con un mayor volumen de retención.

El desarrollo del pensamiento puede incentivarse con el uso de la modelación de cuentos, a partir de su connotación subjetiva y la interrelación que se establece con sus vivencias afectivas, experiencias prácticas y acciones.

El uso de modelos exige precisar los detalles de los objetos que se van a representar por lo que contribuye a la formación de conceptos con los que opera el pensamiento, pues estos se apoyan en lo directamente perceptible, es decir, en el objeto concreto determinado o su materialización mediante modelos adecuados, que favorezcan la formación de nociones y representaciones primarias sobre el argumento del cuento, que adquiere significado y sentido personal para los escolares. Con la utilización de la modelación de cuentos surgen nuevas exigencias al desarrollo del pensamiento. El escolar debe apropiarse de un sistema de conceptos que reflejan las relaciones entre los personajes y sucesos del cuento, a partir de la asociación que ha establecido con el modelo creado.

Además se le exige al escolar una intencionalidad en el pensar, es decir, este ha de subordinarse a fines conscientemente planteados para operar con sustitutos, construir, utilizar y transformar el modelo, el que posteriormente utilizará para realizar la narración oral del cuento, como respuesta o solución a la problemática planteada.

Al obtener los modelos los escolares acometen acciones de planificación y organización de su propio conocimiento previo a la ejecución de la tarea y a su control, lo que activa los procesos del pensamiento. La selección de los sustitutos y la elaboración de los modelos permiten realizar el análisis del objeto, buscar similitud entre el objeto sustituido y el objeto a sustituir, por lo que activa las operaciones del pensamiento. Realiza el análisis, síntesis, abstracción, generalización y comparación basado en las propiedades externas de los objetos (forma, tamaño, color).

Puede favorecer además, la capacidad de ordenar las ideas para exponerlas en su secuencia lógica, si la reconstrucción oral del cuento exige que se ajusten al modelo espacial que determinaron según las partes del cuento.

Al construir y utilizar imágenes de carácter modelador que transmiten las relaciones esenciales entre la estructura del cuento, los personajes que intervienen, los escenarios que se presentan y trabajar con los diferentes modelos y sustitutos, se posibilita el desarrollo del pensamiento abstracto como una adquisición del desarrollo, al cual le precede necesariamente el pensamiento concreto, en cuyas primeras etapas está indisolublemente vinculado a las acciones prácticas.

La modelación de cuentos influye en el desarrollo de la actividad cognoscitiva del escolar, pero esta asegura además, el desempeño del escolar en la realización de otras tareas intelectuales. La modelación en calidad de procedimiento mediador asegura el éxito en las tareas y garantiza el desarrollo intelectual, bajo la enseñanza del adulto, permite que el escolar argumente las acciones que realiza, por lo que se va apropiando de un procedimiento que puede utilizar en la solución de otras tareas. En este propósito ayuda el desarrollo de tareas de carácter colectivo para garantizar la comprensión de las acciones que realizan, y como medio necesario de comunicación para solucionar tareas en común.

Al modelar cuentos se contribuye al desarrollo de la atención. Se considera que la atención, en esta etapa, es involuntaria, y el uso de la modelación de cuentos, puede ser un recurso que le permitirá, de manera gradual aprender a dirigir y mantener de forma más o menos estable la atención en lo necesario y no solo en lo atrayente, todo lo cual contribuye a una mejor comprensión del texto. El uso de modelos y sustitutos exige la atención como operación forzosamente externa, con ayuda de medios exteriores. Se requiere guiar la atención mediante las palabras, dirigirlas a aquellos elementos del campo visual necesarios para identificar las características de los objetos.

Es por ello que el maestro utiliza las acciones modeladoras con vistas a aumentar la capacidad de concentración y al igual que en el resto de los procesos, que adquiriera un carácter voluntario. Si el escolar es capaz de mantener la concentración en las acciones de modelación y estas despiertan su interés, existen más posibilidades de que contribuyan a desarrollar una actitud consciente sobre la base de la utilidad de los conocimientos que adquiere.

Se contribuye además al desarrollo de la independencia en el escolar, al realizar la búsqueda de alternativas de solución, en la determinación de sustitutos y modelos, en la representación del cuento en un plano a partir del análisis de algunos elementos y cualidades de los personajes; que luego pueden aplicar a otras situaciones cercanas a su contexto de actuación.

Todo lo anterior posibilita apropiarse de procedimientos lógicos que pueden transferir de una tarea a otra de mayor complejidad, con la aparición de algunos índices de planificación, en correspondencia con sus posibilidades. Al

seleccionar el sustituto y el modelo, el escolar debe establecer relaciones de semejanzas y diferencias para comparar el mismo con el objeto real y llegar a realizar generalizaciones sencillas y concretas.

La modelación de cuentos puede contribuir además, al desarrollo intensivo del lenguaje, en su forma oral y escrita, a la familiarización con la palabra, con el lenguaje como objeto del conocimiento, lo cual permite la utilización del lenguaje como forma de mediatización. Contribuye a que su actividad verbal se desarrolle de forma acelerada, al expresar oralmente ideas más diversificadas y precisas, de forma clara, coherente y fluida, acerca de sus experiencias y vivencias en cuanto a su entorno, como medio de expresión de significados. La narración oral del cuento les posibilita, además, la utilización de canales no verbales, a través de los cuales muestran vivencias afectivas, como expresión emocional producida por el significado del mismo.

Al respecto se puede aseverar que un papel importante en el trabajo con la modelación de cuentos es las interrelaciones que se establecen entre el desarrollo de los procesos cognoscitivos, el aprendizaje y los factores motivacionales, los que sirven de base al desarrollo de los intereses y determinan la actitud que el escolar asume ante las tareas escolares, por lo que se expone la importancia de la esfera afectiva. Cuando el escolar es capaz de involucrarse en el trabajo y recibir frases de aprobación y estímulo ante sus éxitos, por pequeños que estos sean, va logrando un autocontrol gradual de sus reacciones físicas y la aparición de confianza en sus propias competencias, dado porque las vivencias emocionales están muy ligadas al éxito escolar y requieren del estímulo, no solo del maestro sino del resto de los integrantes del grupo y porque son más dependientes de la motivación extrínseca que de la intrínseca.

Un aspecto de gran valor en el proceso de formación de acciones modeladoras en los escolares, lo constituye la comunicación del escolar con el adulto, en el que el maestro actúa como modelo, la figura del maestro asume un papel de relevancia en esta edad y ayuda a que el escolar aumente el nivel de disposición para superar sus fracasos y errores.

Todo el estudio teórico y praxiológico realizado permite aseverar que es posible la estimulación del desarrollo intelectual en el escolar primario, si se utilizan procedimientos que incentiven los procesos que intervienen en la actividad cognitivo-instrumental; en estrecha relación con lo afectivo-motivacional, siempre que el escolar se haga partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera voluntaria, reflexiva, desarrolladora y creativa.

CONCLUSIONES

Los fundamentos teórico-metodológicos esenciales presentados, resultan particularmente importantes como contribución a la estimulación del desarrollo intelectual de los escolares primarios.

Acorde con la expectativa científica principal del trabajo, se asevera que es factible estimular el desarrollo intelectual de los escolares primarios de primer grado, a partir del uso sistemático de procedimientos modeladores generales, como es la modelación de cuentos, la cual fomenta el desarrollo de la actividad cognoscitiva, el desempeño en la realización de tareas intelectuales, la utilización del lenguaje como forma de mediatización y la afectividad.

BIBLIOGRAFÍA

Balbi, A. (2003). *¿Qué es estimulación temprana?* (en línea). Disponible en <http://www.mundobebe.com.uy/temas.htm> [Recuperado el 11 de octubre de 2012]

Cabezas, D. de los Á. (2010). *La estimulación del desarrollo intelectual de escolares con retraso mental leve a través del uso de la modelación espacial*. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Manuel Ascunce Domenech”, Ciego de Ávila, Cuba.

Calzadilla, O. (2003). *Estimulación temprana de las premisas para el aprendizaje de la lectura*. Tesis presentada en opción al grado científico Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”. Holguín, Cuba.

Cuenca, M (2003). *La modelación espacial: un procedimiento para estimular el desarrollo del monólogo narrativo en los niños del 6to. año de vida*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.

Diáchenko, O. M. et. al. (1986). *El desarrollo de las capacidades cognitivas en el proceso de educación preescolar*. Moscú, URSS: Ed. Pedagógica.

El desarrollo cognitivo. (2013). Recuperado el 12 de enero de 2013. (en línea). Disponible en http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Desarrollo_cognitivo&oldid=58853726 [Recuperado el 12 de enero de 2013]

Estimulación temprana. Objetivos de la atención temprana. (2012). Centro de desarrollo Territorial. Holguín. UCI. Ecured portable. v1.5. 2011-2012. 16 de octubre, 2012. Disponible en http://ecured/EcuRed_Portable.html# [Recuperado el 12 de enero de 2013]

González, F & Mitjans, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Guerra, V. (2003). *Influencia de la modelación de cuentos en la estimulación intelectual de los escolares primarios*. Tesis de maestría. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”. Camagüey, Cuba.

Kraftchenko, O & Cruz, L. (1995). *Selección de lecturas de psicología infantil y del adolescente. (3a pt)*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

León, S., López, J. & Siverio, A. M. (1990). Dinámica del desarrollo intelectual en niños de edad preescolar. En *Jornada Científica del ICCP*. (pp. 97-99) (1a pt). La Habana, Cuba.

López, J. & Siverio, A. M. (1995). Dominio del arte de construir y usar modelos materiales evidentes en la infancia preescolar. En *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar*. URSS-CUBA. Moscú, URSS: Vneshtorgizdat.

Mitjans, A. (1995). *Personalidad, creatividad y educación*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Moreno, M. J. (2004). *Una concepción pedagógica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-*

aprendizaje. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona”. La Habana, Cuba.

Orozco, J. L. (2013). *Modelo socioeducativo de la dirección del proceso educativo para el desarrollo de la habilidad intelectual modelación en el sexto año de vida de la Educación Preescolar*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí”, Camagüey, Cuba.

Petrovski, V. (1982). *Psicología General*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Piaget, J. (1983b). Las operaciones concretas del pensamiento y las relaciones interindividuales. En *Selección de lecturas de psicología infantil y del adolescente: Tomo I*. La Habana, Cuba: /s.n/, MES. Apuntes para un libro de texto.

Proyecto TEDI. (1990). *Estudio del desarrollo intelectual del escolar cubano*. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Rico, P. (2002). *Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Rivero, M. L. (2001a). *Influencia de la modelación en el desarrollo intelectual de escolares retrasados mentales leves*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. La Habana, Cuba.

Silvestre, M. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Siverio, A. M. (1995). *Estudio de las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano*. La Habana, Cuba: Ed. Pueblo y Educación.

Venguer, L. A. y López, J. (1986). El desarrollo de las capacidades cognoscitivas en el preescolar como apropiación de las formas mediatizadas de la cognición. En *Particularidades del desarrollo de las capacidades cognoscitivas en la edad preescolar*. URSS-CUBA. Moscú, URSS: Ed. Vneshtorgizdat.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana, Cuba: Ed. Científico Técnica.

