

EL DESARROLLO DE LA MEMORIA LÓGICA-VERBAL EN ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA CON BAJO NIVEL DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

THE DEVELOPMENT OF LOGIC-VERBAL MEMORY IN STUDENTS THE PRIMARY EDUCATION WITH LOW LEVEL OF ACADEMIC ACHIEVEMENT

Maritza Fernández Bermúdez ¹

Luis Carlos Fernández Cobas ² (luisfc@ult.edu.cu)

RESUMEN

En la dirección del proceso pedagógico debe prestársele especial atención al desarrollo de los procesos psíquicos cognoscitivos por constituir un elemento imprescindible en el conocimiento humano. La memoria es uno de los procesos del conocimiento que posee una gran significación en el aprendizaje escolar. El artículo que se presenta parte de la identificación de problemáticas relacionadas con las insuficiencias que manifiestan en el desarrollo de la memoria lógica-verbal, los escolares de la Educación Primaria con bajo nivel de rendimiento académico. Se presenta una sistematización de los referentes teóricos filosóficos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que permiten fundamentar el desarrollo de este tipo de memoria a partir de la teoría leninista del conocimiento, además de la teoría vigotskiana acerca del desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

PALABRAS CLAVES: Memoria lógica-verbal, bajo nivel de rendimiento académico.

ABSTARCT

In the direction of the pedagogical process should be paid special attention to the development of cognitive psychological constitute an essential element in human knowledge. Memory is one of the processes of knowledge that has great significance in school learning. The article presents a part of the identification of problems related to the inadequacies that manifest in the development of logical-verbal memory in students of Primary Education with low level of academic achievement. To expose the systematization of the basing on philosophical, sociological, psychological, and pedagogical theorists allowing inform the development of this type of memory from the Leninist theory of knowledge, besides the vygotskian theory about the development of higher psychological processes.

KEY WORDS: Logical-verbal memory, low level of academic achievement.

El aprendizaje escolar, sus particularidades y la naturaleza de las relaciones que lo explican, constituye una de las esferas del conocimiento científico a la que la escuela cubana le presta mayor atención en la actualidad. Proporcionar alternativas de respuesta al problema de la calidad del aprendizaje es ocupación primordial para los educadores cubanos, enfrascados en la tarea esencial de atender la diversidad dentro de la masividad en la dirección del proceso pedagógico.

Atender integralmente al escolar presupone desarrollar estrategias pedagógicas coherentes que adopten como núcleo la mayor y más justa igualdad, la equiparación de

¹ Máster en Educación Especial. Psicopedagoga del Centro de Diagnóstico y Orientación de Las Tunas.

² Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular del Centro de Estudios de Dirección de la Universidad de Las Tunas.

las oportunidades individuales y la concepción socializadora de la educación. En este sentido, en la Convención sobre los Derechos del Niño se plantea la necesidad de reconocer el derecho del niño a la educación, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades, ese derecho (Organización de Naciones Unidas, 1999).

En este contexto a los docentes de la Educación Primaria, educación donde se inicia la vida escolar del niño, les corresponde el alto reto de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la media del grupo escolar, a partir del aprovechamiento de las potencialidades de los escolares talentosos y potenciar las de los que alcanzan menos nivel de desarrollo en su aprendizaje.

La atención, por tanto, a los escolares con bajo nivel de rendimiento académico tiene carácter multifactorial, en el centro de ellas y de forma relevante se manifiesta la insuficiente preparación teórica y metodológica para atenderlos, lo cual resulta un proceso complejo en el cual se integran factores sociológicos, pedagógicos y psicológicos.

Desde esta perspectiva, especial atención debe prestársele al desarrollo de los procesos psíquicos cognoscitivos por constituir un elemento imprescindible en el conocimiento humano. La memoria es uno de los procesos del conocimiento que posee una gran significación en el aprendizaje escolar.

Al hacer referencia al desarrollo de la memoria el Modelo de la Escuela Primaria (2009) plantea cuán importante es que las acciones pedagógicas que se dirijan en este sentido permitan al niño apoyarse en medios auxiliares para que pueda memorizar mediante el establecimiento de relaciones, además de estructurarse el material objeto de enseñanza-aprendizaje, de forma que promueva la retención lógica, y no mecánica.

La memoria es un factor fundamental en el aprendizaje en general, ella realiza las funciones psicológicas más complejas y difíciles. En la vida cotidiana cumple funciones tan elementales como recordar el camino a casa o hasta suministrar recuerdos para la formación de nuevas ideas y soluciones.

El conocimiento teórico y metodológico de los tipos y procesos de la memoria, así como contar con propuestas operativas para su desarrollo en los escolares con bajo rendimiento académico, constituyen necesidades de todo el personal docente.

A partir de las consideraciones anteriores, se plantea como propósito del artículo la determinación de los referentes teóricos que fundamentan el desarrollo de la memoria lógica-verbal en los escolares de la Educación Primaria con bajo nivel de rendimiento académico.

La teoría leninista del conocimiento, sustento dialéctico del desarrollo de los procesos psicológicos

En el proceso del conocimiento, el hombre adquiere saber, asimila conceptos acerca de los fenómenos reales, comprende paulatinamente el mundo circundante y a sí mismo. Dicho saber se utiliza en la actividad práctica para transformar el mundo, para subordinar la naturaleza a las necesidades del ser humano. El conocimiento y la transformación práctica de la naturaleza y la sociedad son dos facetas de un mismo proceso histórico, que se condicionan y se penetran recíprocamente.

El conocer mismo constituye un momento necesario de la actividad práctica de la sociedad, por cuanto dicha actividad es propia de los hombres y estos la realizan al basarse en el conocimiento de las propiedades y de las funciones de los objetos. Por otra parte, la actividad productiva social, la práctica de la sociedad, aparece como momento necesario del proceso mismo del conocer. Sólo la inclusión de la práctica en la teoría del conocimiento ha convertido a esta última en una ciencia real, que descubre las leyes objetivas del origen y formación del saber relativo al mundo material.

En las fuentes del conocimiento, se encuentra la acción práctica, activa, sobre la naturaleza, la reelaboración práctica de su sustancia, el aprovechamiento de determinadas propiedades de las cosas con vistas a la producción. Lo que en la práctica se asimila y con ello pasa a enriquecer el saber humano, su acervo de conceptos y teorías; no es la apariencia del objeto, sino sus funciones, descubiertas gracias al hacer práctico y, con ellas, la esencia objetiva de la cosa dada.

El conocimiento constituye un complejo proceso dialéctico que se efectúa en distintas formas, posee sus estadios y grados, y en él participan distintas fuerzas y aptitudes del hombre. El conocimiento, que se apoya en la experiencia, en la práctica, se inicia con las percepciones sensoriales de las cosas que rodean al ser humano. De ahí que en el proceso de la cognición, desempeñe un papel fundamental la “contemplación viva”, la conexión sensorial directa del hombre con el mundo objetivo. Fuera de las sensaciones, el hombre no puede saber nada acerca de la realidad.

La “contemplación viva” se realiza en formas como la sensación, la percepción, la representación, el estudio de los hechos, la observación de los fenómenos. Las sensaciones proporcionan al hombre un conocimiento de las cualidades externas de las cosas. Al diferenciar lo caliente, lo frío, los colores, los olores, la dureza, la blandura, el hombre se orienta con acierto en el mundo de las cosas, distingue unas de las otras, adquiere diversa información respecto a los cambios que se producen en el medio que le rodea.

La percepción de las imágenes de los objetos y el hecho de conservarlas en la representación, permiten operar libremente con estos, captar el nexo entre el aspecto externo y sus funciones. Mas, por importante que sea la forma sensorial del conocimiento, ésta, de por sí, no hace posible penetrar en la esencia de las cosas, descubrir las leyes de la realidad. Es precisamente en esto en lo que estriba el objetivo principal del conocer.

Los datos de la “contemplación viva”, de la experiencia, son elaborados y generalizados por la facultad cognoscitiva superior del hombre, por el pensamiento verbal, abstracto y lógico, que se realiza en forma de conceptos, juicios y razonamientos. Los conceptos también aparecen en el hombre como producto de su actividad productiva social. Las propiedades, las funciones de las cosas, su valor objetivo para la práctica, fijándose en la actividad señaladora verbal de las personas, se convierten en significado y sentido de palabras, con ayuda de las cuales el pensamiento humano crea determinados conceptos sobre las cosas, sus propiedades y manifestaciones.

Además: “El pensamiento verbal no es una forma natural de la conducta, sino que está determinado por un proceso histórico-cultural con propiedades específicas y leyes que no pueden ser halladas en las formas naturales del pensamiento y la palabra” (Palomares, 2012, p. 4).

La actividad lógica del pensar se realiza en distintas formas: inducción y deducción, análisis y síntesis, formulación de hipótesis y teorías. Desempeñan, asimismo, un imprescindible papel en el conocimiento, la imaginación, la fantasía creadora y la intuición, que permiten componer amplias representaciones generalizadoras sobre la naturaleza de las cosas, para lo que parten de algunos datos de la experiencia. Sin embargo, el pensamiento sólo crea ideas subjetivas; queda abierto el problema de si dichas ideas corresponden a la realidad misma. Este problema no se resuelve solamente con meros razonamientos y demostraciones teóricas, sino, ante todo, en la práctica histórico-social.

Una idea subjetiva se convierte en verdad objetiva, con la cual culmina un ciclo determinado del pensamiento tan sólo en el caso de que las acciones prácticas de la sociedad, apoyadas directa o indirectamente en dicha idea, permitan al hombre dominar fuerzas de la naturaleza o sociales, y sólo en el momento en que la práctica social de la producción confirma la coincidencia de ideas, conocimientos y teorías con la realidad, es posible hablar de la veracidad de dichas ideas, conocimientos y teorías.

Lenin escribió: “De la contemplación viva al pensamiento abstracto y de este a la práctica, tal es la vía dialéctica del conocimiento de la verdad, del conocimiento de la realidad objetiva” (Lenin, 1986, p. 161). Las verdades de la ciencia no se comprueban prácticamente de manera definitiva mediante un experimento aislado, efectuado adrede.

Toda la actividad material de la producción, la existencia de la sociedad en el transcurso de su historia, precisa, ahonda y comprueba el saber. La verdad es un proceso. La práctica suficientemente determinada para diferenciar del error la verdad objetiva, para confirmar la veracidad de los conocimientos, es al mismo tiempo, un proceso en desarrollo. Esto significa que también la práctica es relativa, en virtud de lo cual, su desarrollo no permite a la verdad convertirse en un dogma, en algo absoluto e invariable.

La filosofía marxista leninista sirve de sustento teórico y metodológico a otras ciencias como la filosofía de la educación, la sociología, la psicología y la pedagogía, las que asumen los postulados de Vigotsky, los cuales le asignan un papel determinante a los factores sociales en el desarrollo psíquico.

En el proceso dialéctico del conocimiento desempeñan, por tanto, un papel primordial los procesos psicológicos superiores.

La memoria como proceso psíquico cognoscitivo. Procesos de la memoria

La función psíquica de la memoria consiste en fijar, conservar, reproducir, reconocer y localizar estados de conciencia adquiridos anteriormente. Esta también es una función biológica, psicológica y social que el hombre comparte con los organismos vivos, pero la memoria humana es la única capaz de aprovechar al máximo esa habilidad o cualidad.

El estudio y fundamentación de los procesos psicológicos superiores, entre ellos la memoria es, sin lugar a dudas, uno de los ejes centrales de todo el cuerpo teórico elaborado por Vigotsky y continuado hasta la fecha por sus seguidores.

Al situar como objeto de estudio la percepción y la conexión existente entre el uso de instrumentos y el lenguaje, así como sus efectos en las funciones psicológicas del ser humano, Vigotsky analiza críticamente y se opone de manera abierta a las explicaciones parcializadas en torno al hecho de considerar como factor determinante del desarrollo psicológico a la maduración biológica y fisiológica del cuerpo humano.

Un aporte esencial en su teoría, lo constituye revelar que los procesos psicológicos superiores o funciones intelectuales, entre ellos la memoria, se desarrollan permanentemente, se interiorizan de manera progresiva y se transforman, gracias a la interacción social, en pensamientos, los que posteriormente se manifiestan a través del lenguaje oral y escrito en su ámbito sociocultural.

La memoria, la percepción, la atención, la inteligencia, el pensamiento, los procesos de análisis, síntesis, la reflexión, se constituyen a través de un proceso histórico–socio-genético, en lo que Vigotsky ha denominado procesos psicológicos superiores.

Entre los procesos psicológicos elementales se pueden identificar a la percepción simple, la atención involuntaria, la memoria elemental, los mismos que a través de la interacción sociocultural permanente con los adultos, mediados por el uso de herramientas y signos, paulatinamente evoluciona hacia formas cada vez más complejas y perfectas, mediante un proceso psíquico de reestructuración y reorganización cualitativa.

Al respecto Vigotsky afirma:

Cada una de esas transformaciones proporciona las condiciones necesarias para acceder al siguiente estadio, siendo a su vez condicionada por el estadio anterior; de este modo, las transformaciones están vinculadas como estadios de un único proceso de naturaleza histórica (...) las funciones psicológicas superiores surgen en el curso del desarrollo psicológico del niño como resultado del mismo proceso dialéctico, no como algo introducido del exterior o del interior. (Vigotsky, 1979, p. 245)

Por su parte, González (1995, p. 157) la define como: "... el proceso psíquico cognoscitivo que nos permite la fijación, conservación y ulterior reproducción de la experiencia anterior y reaccionar a señales y situaciones que han actuado sobre nosotros".

Ambas definiciones tienen en común la estructuración a partir de los subprocesos de la memoria y la incidencia de estos en la experiencia del individuo. Sin embargo, en la definición de González se especifica la memoria como uno de los procesos psíquicos cognoscitivos y precisa a la actividad del sujeto como condición y resultante de la memoria al referirse, en primer lugar, a "señales y situaciones que han actuado sobre nosotros" y posteriormente a la reacción ante ellas.

Estas particularidades inducen a los autores de este artículo a asumir la definición de González (1995), toda vez que contiene los elementos necesarios y suficientes para ser tomados en cuenta para el desarrollo de la memoria lógica-verbal en los escolares con bajo nivel de rendimiento académico, los que generalmente se caracterizan por la lentificación de los procesos psíquicos cognoscitivos.

Esta definición se estructura a partir de los procesos del recuerdo, el que iguala con la fijación, la conservación, que incluye la retención y el olvido y la ulterior reproducción, en la que enmarca la actualización y restitución.

Existen diferentes clasificaciones de la memoria de acuerdo con el criterio que se asuma al respecto. A partir de los procedimientos empleados para la memorización, la memoria se puede dividir en mecánica y racional. La memoria mecánica es aquella en la que el individuo para memorizar no emplea ningún recurso auxiliar, constituye la forma más simple de fijación, conservación y reproducción de un material.

La memoria racional por su parte, precisa de la utilización de elementos lógicos, de ahí que se denomina también memoria lógica y por su complejidad pertenece al conocimiento racional.

Puede clasificarse además, de acuerdo con el grado de intencionalidad con que se desarrollen los procesos en memoria voluntaria o involuntaria. De este modo, la fijación conservación y reproducción ocurren de forma voluntaria, cuando el individuo se propone conscientemente la tarea, pero pueden desarrollarse de forma involuntaria sin que exista la intención por parte del sujeto.

Otro criterio de clasificación según González (1995), que resulta de gran importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el que parte del contenido de la actividad psíquica. A partir de este criterio, la memoria se clasifica en motora, afectiva, por imágenes y lógica-verbal.

La memoria motora es la fijación, conservación y reproducción de los distintos movimientos y de sus sistemas. Su importancia radica en que sirve de base para la formación de los diferentes hábitos prácticos y laborales.

La memoria afectiva es la que se relaciona con las vivencias afectivas, tiene gran importancia en la vida y en la actividad del hombre, en tanto las huellas mnémicas de carácter afectivo pueden convertirse en verdaderas señales que incitan o frenan las acciones del hombre.

La memoria por imágenes es la memoria para las imágenes representativas y sensoriales. Estas representaciones pueden ser visuales, auditivas, olfativas, táctiles y gustativas.

La memoria lógica-verbal es la memoria de nuestros pensamientos, por lo que en ella el papel esencial corresponde al segundo sistema de señales, en tanto las ideas existen fundamentalmente a través del lenguaje. Este tipo de memoria, a diferencia de las anteriores, es específicamente humana y su desarrollo es imposible al margen de la existencia en el hombre del conocimiento racional, a ella corresponde el papel rector en la asimilación de los conocimientos.

La memoria actúa por medio de fases o subprocesos, los que han recibido diferentes denominaciones. González (1995) los define como fijación, conservación y reproducción, los cuales se asumen en este artículo, ya que enfatizan en el carácter procesal de la memoria.

Según la autora anteriormente referida, fijación o grabación es el: "... proceso de la memoria mediante el cual las estimulaciones que el hombre recibe quedan plasmadas en forma de huellas mnémicas y su resultado es la fijación de lo nuevo" (Ibídem, p. 129).

La conservación, como proceso de la memoria, permite mantener las huellas que han sido fijadas con anterioridad y constituye un nivel, un estadio intermedio entre la fijación y la conservación.

La reproducción es el: "... proceso de la memoria que permite la actualización de las huellas que se han fijado y conservado. Puede efectuarse en forma de reconocimiento y en forma de recuerdo" (Ibídem, p. 131).

El reconocimiento ocurre cuando identificamos algo anteriormente percibido, mientras que el recuerdo constituye la actualización de la huella que se produce en ausencia del

estímulo que la provocó. Cuando el proceso de reproducción no ha sido exitoso aparece el olvido como una muestra deficitaria de la reproducción que se manifiesta en el recuerdo y en el reconocimiento.

Dirección pedagógica del desarrollo de la memoria lógica-verbal en escolares con bajo rendimiento académico

La memoria es un proceso psíquico cognoscitivo que asume cada vez más relevancia en los estudios de la esfera cognitiva humana, por su enorme significación dentro del proceso del conocimiento. En el proceso de enseñanza-aprendizaje la memoria desempeña un rol esencial, en tanto constituye un nivel en la relación dialéctica que se establece entre el sujeto de aprendizaje y el objeto del conocimiento.

Así, se confirma que la evolución de la memoria, se concibe como un factor del desarrollo psicológico del individuo, que parte de una base de origen biológico; la memoria elemental, y evoluciona a través de las interrelaciones sociales, mediadas por elementos culturales, resultantes de la evolución de la sociedad.

Este fenómeno de evolución social, responde a lo que Vigotsky denominó: “Ley genética general del desarrollo psíquico” formulada en los siguientes términos:

Todas las funciones psicointelectuales superiores aparecen dos veces en el curso del desarrollo del niño: la primera vez en las actividades colectivas, en las actividades sociales, como funciones interpsíquicas; la segunda, en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, como funciones intrapsíquicas. (Vigotsky, 1979, p. 132)

Con estas connotaciones se confirma entonces, que la memoria se constituye histórica y socialmente. Este postulado que se asume, articula con el principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad de Addine (2002), el cual significa que aún cuando el proceso pedagógico transcurre en el marco de un conjunto de personas, que se agrupan de acuerdo con diferentes criterios y que adoptan determinadas características, cada miembro es portador de particularidades únicas que lo distinguen del resto.

De manera tal, que el proceso pedagógico debe estructurarse al tomar en consideración las características individuales de cada miembro, lo que él aporta al resto, la imagen del grupo. Ello permitirá que el maestro ejerza su labor formadora, desarrolladora y remedial, sin olvidar que como individuo y como grupo tienen sus propias opiniones, con las cuales hay que contar.

Otro de los aspectos importantes abordados por Vigotsky a través de la teoría sociohistórico-cultural, es la relación que existe entre el aprendizaje y el desarrollo, así como su influencia para la formación de los procesos psicológicos. Para ello rechaza rotundamente las posiciones teóricas que abordan de manera lineal y parcial la relación entre el aprendizaje y el desarrollo al indicar que: “La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo (...) el desarrollo es un proceso dialéctico complejo, no es simplemente una lenta acumulación de cambios unitarios” (Vigotsky, 1979, p. 87).

A los efectos del presente artículo se asume el postulado anterior, ya que solo una enseñanza desarrolladora, intencionalmente organizada propicia el establecimiento de la actividad de estudio como rectora para los escolares con bajo rendimiento académico

para convertirse en la fuente real que guíe y desarrolle los procesos psicológicos como fuente del aprendizaje.

Su propuesta teórica en torno a la relación aprendizaje-desarrollo parte de tres principios fundamentales; el aprendizaje del niño comienza antes del aprendizaje escolar, el aprendizaje escolar jamás parte de cero y todo aprendizaje que se efectúa en la escuela, tiene una prehistoria.

Los procesos de reorganización psíquica en el hombre, que son influenciados por la educación, no se realizan por una simple sustitución de algo elemental por otro de mayor complejidad. Por el contrario, es un proceso de integración dialéctica, el cual transita por un largo y complejo camino de apropiación de la cultura, la ciencia, la tecnología y los valores sociales, que se realiza principalmente por medio de la enseñanza y del aprendizaje escolarizados.

Hay concepciones de aprendizaje (Hilgard, 1961; Gimeno, 1992; Pozo, 1993, citados por Reyes, 2011) que han centrado su atención en la repetición mecánica de los conocimientos, puesto que los docentes enfatizan sólo en su transmisión y reproducción, y concentran en ellos la actividad, anticipándose a los razonamientos de los alumnos y sin propiciar la reflexión. Además, tratan el contenido sin llegar a los rasgos de la esencia, controlan según el resultado y no el proceso para llegar al conocimiento o la habilidad, generalmente absolutizan el trabajo con el libro de texto en detrimento de una variedad de métodos y formas de organización que favorezca el aprendizaje motivado y consciente, se centran más en lo instructivo y descontextualizan lo educativo.

Se coincide con Reyes (2011) cuando afirma que esta concepción de aprendizaje no acaba de ser desterrada de la práctica escolar, a pesar del avance en los estudios científicos actuales de cómo propiciar un aprendizaje reflexivo, crítico, significativo y consciente en los escolares.

La concepción de aprendizaje desarrollador lleva integrada en sí misma una relación socioafectiva entre el que aprende y el que enseña, organiza, coordina el trabajo escolar; relación que es mediada por una serie de contenidos científicos curriculares, representativos de la cultura acumulada.

Según Vigotsky, el concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores abarca dos grupos de fenómenos que representan, a su vez, dos cursos de desarrollo de las formas superiores de conducta, enlazadas de manera inseparable, aunque no se fusionan en una sola entidad. En primer lugar, este concepto se halla constituido por los procesos de dominio de los medios externos, también denominados herramientas psicológicas y de sus sistemas complejos, del desarrollo cultural y del pensamiento, tales como el idioma, las distintas formas de numeración y de cálculo, los recursos mnemotécnicos, la simbología algebraica, y todas las formas posibles de signos convencionales: las obras de arte, los esquemas, los diagramas, los mapas, los dibujos.

En segundo lugar, está constituido por los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Unos y otros, de conjunto, forman el proceso de desarrollo de las formas superiores de conducta. Las herramientas psicológicas transforman el transcurso y toda la estructura de las funciones psíquicas por lo que determinan el andamiaje del nuevo acto instrumental.

Proceso este, de naturaleza marcadamente social, que se desenvuelve, primero en el ámbito de las relaciones intersíquicas, en la relación con el otro hasta adquirir el carácter intrapsíquico, internalizado. El concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”, que se asume en este artículo remite, justamente, al progreso que un niño puede alcanzar gracias a la mediación del adulto o de otro niño más aventajado. Estímulo para el salto de un potencial, o sea, aquello que el niño puede hacer con la ayuda del otro, a su actualización: aquello que ya puede alcanzar con autonomía. De este modo:

... existen dos aspectos esenciales en este concepto: la capacidad del sujeto para resolver de forma independiente un problema y la potencialidad que posee para resolver problemas con ayuda de otros más capacitados. Quedan explícitos los planos intra e interpsicológico, entre los cuales existe una distancia o estrategias a seguir para llegar a un nivel de desarrollo cualitativamente superior, métodos, vías, habilidades, y expresa lo individual en relación con lo social en un contexto determinado, con condiciones que favorezcan este desarrollo. (Romero y Guerra, 2012, p. 3)

En la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje este postulado se relaciona según el criterio de Addine (2002), con el principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador, el cual se fundamenta en la unidad dialéctica que existe entre educación e instrucción, en su relación con el desarrollo. La educación y la instrucción, como contrarios dialécticos que actúan en unidad, no son idénticas, por tanto no pueden sustituirse, de ahí que se plantee que siempre que se educa se instruye y siempre que se instruye se educa y con ambas se logra el desarrollo personal.

Este principio demanda que al desarrollar el contenido, se seleccionen aquellos métodos que por su grado de activación hagan pensar al escolar y desarrollar hábitos, habilidades y capacidades de forma tal que, se formen además sus convicciones, con un pensamiento flexible e independiente que le permita transformarse a sí mismo y a su entorno y construir así, una orientación de su personalidad activo-transformadora y no pasivo-descriptiva.

En este sentido: “El desarrollo de la personalidad tiene lugar en el enfrentamiento con las condiciones externas de vida, del individuo, por lo que hay que estimular a los alumnos en la realización de múltiples actividades, para que puedan asimilar la materia de enseñanza que se fija en los programas” (Fernández y Alfonso, 2014, p. 2).

Para el desarrollo de la memoria lógica-verbal, se comparten los criterios de Galperin (citado por Geissler, 1975), cuando se refiere a la formación por etapas de la acción mental.

Según esta teoría, en la etapa concerniente a la acción en forma de lenguaje externo, las verbalizaciones, no solo constituyen un medio de información acerca de la acción sino también, son una acción de nuevo tipo, propiamente en la forma verbal.

Posteriormente, en la acción en forma del lenguaje externo para sí, es un hablar en voz baja acerca del proceso, donde es decisiva la memorización verbal mediante el establecimiento de nexos, razonamientos y juicios lógicos, lo cual condiciona el tránsito hacia la etapa de la acción en forma de lenguaje interno.

La significación de la memoria en el aprendizaje parte de valorar este último como un proceso biológico, psicológico y social, en el cual intervienen las potencialidades del sujeto, la motivación para aprender, la calidad de los servicios educacionales, el

comportamiento de los mecanismos neuropsicofisiológicos de los demás procesos psíquicos y las relaciones que se establecen con los demás docentes, con la familia y el entorno comunitario del escolar, por lo que al afectarse cualquiera de estos eslabones se desorganiza el proceso de aprendizaje del sujeto y aparecen las denominadas dificultades de aprendizaje.

Brunet (2008, p. 2), plantea:

Los niños con dificultades específicas de aprendizaje son aquellos que presentan una discrepancia educativa significativa entre su potencial intelectual estimado y su verdadero nivel de desempeño, relacionada con desórdenes básicos en los procesos de aprendizajes los cuales pueden estar acompañados o no por una disfunción demostrable del sistema nervioso central y no son secundarios a un retraso mental generalizado, a una desventaja cultural o educativa, a perturbaciones emocionales severas o a una pérdida sensorial.

Esta definición toma muy en cuenta los factores psiconeurológicos y el procesamiento de la información como fundamentales para el proceso de aprendizaje, lo que apunta hacia una alteración específica de aprendizaje.

Al estudiar otros referentes, estos definen la dificultad de aprendizaje como: "... un término genérico que designa un conjunto heterogéneo de perturbaciones que se manifiestan por dificultades persistentes en la adquisición y en la utilización de la escucha, de la palabra, de la lectura, de la escritura, del razonamiento o de las matemáticas, o de habilidades sociales" (Brueckner y Bond, 2010, p. 123).

Los citados autores aluden que estos desórdenes son intrínsecos a la persona y son presuntamente causados por un disfuncionamiento del sistema nervioso central. Aunque una dificultad de aprendizaje puede manifestarse en concomitancia con otras condiciones que producen limitaciones, como las deficiencias sensoriales, el retraso mental, las perturbaciones sociales o emocionales, con otras influencias socio-ambientales como diferencias culturales, una instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicogenéticos y particularmente, con una perturbación en la atención, que pueden causar bajo rendimiento académico.

El estudio de estas definiciones permite identificar tres planos básicos que guardan relación con la posible naturaleza del bajo rendimiento académico: el neurológico, en casos de disfunción en el sistema nervioso central; el pedagógico, donde se aprecian dificultades en las materias escolares del currículum; y el psicológico, donde se evidencian dificultades en los procesos psíquicos.

Desde el punto de vista asumido por los autores se sostiene que estas dificultades tienen un origen multifactorial y por tanto, deben ser abordadas integralmente, lo que requiere para su erradicación la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje flexible, la aplicación diferenciada de tareas instructivas y educativas a todos los escolares, tomar en cuenta las particularidades individualidades de cada uno y su interacción social, las vías de acceso para el aprendizaje, el diseño de objetivos gradados en ascenso a partir de las potencialidades de cada uno, así como la selección de los métodos, medios y evaluación de la enseñanza, en relación con las particularidades de los sujetos que aprenden.

El estudio de los presupuestos teóricos permite determinar que el desarrollo de la memoria lógica-verbal de los escolares de la Educación Primaria tiene entre sus

fundamentos filosóficos la teoría leninista del conocimiento con las especificidades del conocimiento sensorial, representativo y racional.

Del pensamiento vigotskiano varios postulados se erigen como sustentos del proceso estudiado, con énfasis en la “Ley genética general del desarrollo psíquico” y la teoría de la “Zona de Desarrollo Próximo”, al tiempo que resultan de especial significación las aportaciones sobre los tipos de memoria, así como de los procesos que la conforman. En este sentido, se determina la memoria lógica-verbal como núcleo de los demás tipos de memoria, por su carácter rector para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente los principios para la dirección del proceso pedagógico constituyen referentes importantes para el desarrollo de la memoria lógica-verbal de estos escolares. A partir de la sistematización efectuada se pudieron determinar los procesos de fijación, conservación y reproducción como indicadores para la caracterización empírica del desarrollo de la memoria lógica-verbal de los escolares con bajo rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Addine, F. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. En J. García Batista (Comp.), *Compendio de Pedagogía* (pp. 123-145). La Habana: Pueblo y Educación.
- Brueckner, L. J. y Bond, G. L. (2010). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Brunet, J. P. (2008). *Definición de las dificultades de aprendizaje*. II Encuentro Mundial de Educación Especial. La Habana.
- Cuba. Ministerio de Educación (2009). *Modelo de Escuela Primaria; principales transformaciones*. Curso Pre-evento “Pedagogía 2009”. La Habana: Educación cubana.
- Fernández, R. M. y Alfonso, I. (2014). La Teoría de Galperin en el aprendizaje de la Matemática. *Opuntia Brava*, 6(2). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Geissler, E. (1975). *La concepción teórica del aprendizaje de Galperin acerca de la formación por etapas de la acción mental*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, V. (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Lenin, V. I. (1986). *Obras Completas* (tomo 29). Moscú: Progreso.
- Organización de Naciones Unidas (1999). *Convención sobre los derechos del niño*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Palomares, F. (2012). Hombre y Comunicación. *Opuntia Brava*, 4(4). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Reyes, J. I. (2011). *Aprendizaje memorístico versus aprendizaje significativo. ¿Puede resolverlo la Educación?* Recuperado de <http://www.monografias.com>.
- Romero, N. y Guerra, Z. (2012). Algunas reflexiones sobre la evaluación educativa y resultados fundamentales en la provincia Las Tunas. *Opuntia Brava*, 4(3). Recuperado de <http://opuntiabrava.rimed.cu>
- Vigotsky, L. S. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Grijalbo.