

MEMORIAS CIENTÍFICAS DEL

V Congreso Internacional de EDUCACIÓN ESPECIAL Y NEUROCIENCIAS



ISBN: 978-9942-8657-0-0

MSc. Edwar Salazar Arango
MSc. Katuska Vallejo Flores

COMPILADORES

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO ECUADOR

**MEMORIAS CIENTIFICAS DEL V CONGRESO
INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
ESPECIAL Y NEUROCIENCIA**

Copiladores

MSc. Edwar Salazar Arango

MSc. Katuska Vallejo Flores

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Jose Anibal Guilbauth

Profesor de la Universidad Especialidade de las Americas (Republica de Panamá)

Dra. Itzel Palacios de Guilbauth

Profesora de la Universidad Especialidade de las Americas (Republica de Panamá)

Dr. Magda Cejas Martinez

Profesora de la Universidad de Carabobo (Republica Bolivariana de Venezuela)
Profesora becaria en la Universidad de las Fuerzas Armadas (Republica de Ecuador)

PhD. José Lázaro Quintero Santos

Profesor Investigador Asociado Universidad Antonio de Nebrija, España.
Profesor Investigador del Proyecto Prometeo en la UTE, Quito

POR CIDE

Msc. Max Olivares Alvares

Director del centro de Investigacion y Desarrollo Ecuador

Bryan Steeven Tello Cedeño

Coordinador General

Lic. Maria Angelica Garcia Acosta

Indira Vásquez Gómez

Lcda. Eileen Karina Flores Pinto

Coordinación academica

Dr. Oscar Rea Campos

Comité editorial

Director General Fundacion Comunidad y Axion

ISBN: 978-9942-8657-0-0

1º Edición, Abril 2017

Edición con fines académicos no lucrativos

Impreso y hecho en Ecuador

Diseño y Tipografía: Lic. Pedro Naranjo Bajaña

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).



Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE).
Cdla Martina Mz 1 V. 4 Guayaquil, Ecuador
Tel.: 00593 4 2037524
<http://www.cidecuador.com>

AUTORES

Adriana Gardenia Viteri Prieto
Alba Jaqueline Aviles Salazar
Angélica María Véloz Balarezo
Bárbara Santana Carlos
Bolívar Romero Mónica Andrea
Camita Ramírez Calixto
Carlos Erith Fuentes Goyburu
Carmen Espinoza Cevallos
Corina Elizabeth Núñez Hernández
Corina Elizabeth Núñez Hernández
Danny Gonzalo Rivera Flores
Danny Gonzalo Rivera Flores
Dennis Jiménez Bonilla
Dolores Berthila Gavilanes Capelo
Dolores Gavilanes
Dolores Gavilanes C.
Eduardo Villacís Alarcón
Edwar Salazar Arango
Erica Granizo
Evelyn Carabajo García
Félix Rosero
Graciela Castro Castillo
Heriberto Luna Álvarez
J. Santiago Torres Peñafiel
Jeanette Marlene Coello Pisco
Jenny Granizo
Jessica Macías Alvarado
Jimmy Román
Jorge González Sarango
José Luis Santos Morocho
Jose Maria Velaz
Juan Carlos Marcillo Coello
Karem Gabriela Arias Merchán
Karoll Jeannette Márquez Allauca
Katherine Jazmín Morán Quinteros
Katuska María Vallejo Flores

Kerly María Martínez Valencia
Leandro Fabian Gallegos Gallegos
Lidia Alexandra Freire Ramos
Lorena Rincón Gómez
Luna Álvarez Heriberto Enrique
María Angélica Jara Castro
María Cristina Senin Calderón
María Fernanda Moyón Altamirano
María Luisa Merchán Gavilánez
María Minchala
Marjorie del Rocío Loor Aldás
Maryuri Cortez Morán
Mirian Rosa Caamaño Zambrano
Mónica Arce Salinas
Mónica Noemí Cadena Figueroa
Mónica Ruth Ortiz David
Nancy Lorena Aguilar Aguilar
Nancy Patricia Valladares Carvajal
Nancy Valladares Carvajal
Nancy Valladares Carvajal
Nathaly Velásquez Pérez
Rosa Cecibel Varas Giler
Rosa Chicaíza
Rosa Tenezaca Romero
Serna Díaz José Leonardo.
Susana Janeth Peña Cordero
Susana Mata Iturralde
Vicente Ramón Ureña Torres
Victoria María Márquez Allauca
Villacís Alarcón Eduardo Gustavo
Yadiar Julián
Yadira Liliana Sánchez Padilla
Zoila Román Proaño
José Félix Rosero López
Luz Elisa Moreno Arrieta

ÍNDICE

Prologo.....	10
Evaluación neuropsicológica y técnicas de neuroimagen en la educación especial.....	11
José Luis Santos Morocho	
María Cristina Senin Calderón	
Susana Janeth Peña Cordero	
La psicomotricidad y su aspecto formativo - taller.....	27
Edwar Salazar Arango	
Lorena Rincón Gómez	
Inclusión educativa, desafío docente (educational inclusion, teacher challenge).....	36
Camita Ramírez Calixto	
Bárbara Santana Carlos	
Jorge González Sarango	
Incidencia del uso de estrategias de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes con discapacidad intelectual leve basado en el enfoque comunicativo.....	56
Mónica Ruth Ortiz David	
Rosa Cecibel Varas Giler	
Marjorie del Rocío Loor Aldás	
La música y expresión corporal.....	70
Dolores Gavilanes C.	
Nancy Valladares Carvajal	
Estrategias de lectura para el desarrollo de la creatividad.....	82
Nancy Valladares Carvajal	
Zoila Romàn Proaño	
Programación neurolingüística en el aprendizaje.....	95
J. Santiago Torres Peñafiel	
Vicente Ramón Ureña Torres	
Juan Carlos Marcillo Coello	

Uso de Teachertube como herramienta de refuerzo en el aprendizaje de ingles en estudiantes universitarios con discapacidad motriz.....	106
Rosa Cecibel Varas Giler	
Mónica Ruth Ortiz David	
Rosa Chicaíza	
La comprensión lectora para desarrollar un pensamiento creativo en los estudiantes de 8vo año de educación básica.....	117
Dolores Berthila Gavilanes Capelo	
Félix Rosero	
María Minchala	
Los talleres de expresión artística para el desarrollo del lenguaje.....	128
Nancy Patricia Valladares Carvajal	
Félix Rosero	
Mónica Arce Salinas	
Herramientas de enseñanza y aprendizaje en el proceso docente alumno para optimizar el rendimiento académico en las aulas de las instituciones de educación superior en el ecuador.....	133
Katuska María Vallejo Flores	
Aplicación de la técnica estenográfica para el desarrollo de la lecto-escritura braille en los estudiantes de educación básica de la “Unidad Educativa Especializada Dr. Luis Benavides”, durante el periodo 2015-2016.....	144
Jenny Granizo	
Jimmy Román	
Jose María Velaz	
Erica Granizo	
Dolores Gavilanes	
Neurociencia en la expresión y arte infantil.....	159
Jessica Macías Alvarado	
María Angélica Jara Castro	
Kerly María Martínez Valencia	
Maryuri Cortez Morán	
Incidencia de la educación especial en el rendimiento escolar en los estudiantes de educación básica.....	175
Lidia Alexandra Freire Ramos	
Leandro Fabian Gallegos Gallegos	

Memoria y distorsiones.....	188
Yadira Liliana Sánchez Padilla	
Formación de licenciados en educación especial: práctica e investigación como espacios de impacto social y académico.....	193
Yadiar Julián	
Bolívar Romero Mónica Andrea	
Serna Díaz José Leonardo.	
Dificultades en la percepción viso-auditiva: incidencia en la dislexia desde el análisis de la neurociencia.....	203
María Luisa Merchán Gavilánez	
Karem Gabriela Arias Merchán	
Carlos Erith Fuentes Goyburu	
Funcionalidad familiar en casos de niños con problemas de aprendizaje.....	232
Katherine Jazmín Morán Quinteros	
Angélica María Vélez Balarezo	
Victoria María Márquez Allauca	
Karoll Jeannette Márquez Allauca	
Hacia una psicología comunitaria para la atención a las necesidades educativas especiales.....	240
Villacís Alarcón Eduardo Gustavo	
Luna Álvarez Heriberto Enrique	
Macro destrezas en el campo educativo y su incidencia en el inter-aprendizaje, en el Ecuador.....	249
Nathaly Velásquez Pérez	
Graciela Castro Castillo	
Dennis Jiménez Bonilla	
Evelyn Carabajo García	
Afectación de los circuitos frontoestriados y funciones ejecutivas en los trastornos del espectro autista.....	260
Susana Mata Iturralde	
Eduardo Villacís Alarcón	
Heriberto Luna Álvarez	

Importancia de la neurociencia en la educación especial.....	285
Jeanette Marlene Coello Pisco	
Adriana Gardenia Viteri Prieto	
Alba Jaqueline Aviles Salazar	
La ciencia experimental en el desarrollo de la inteligencia naturalista de los niños/as de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato del primer año de educación.....	297
María Fernanda Moyón Altamirano	
Mónica Noemí Cadena Figueroa	
Marcela Elizabeth Cadena Figueroa	
Capacitación profesional docente: realidades de la educación inclusiva.....	306
Corina Elizabeth Núñez Hernández	
Danny Gonzalo Rivera Flores	
El lenguaje oral en los niños de 5 años y su desarrollo cognitivo.....	319
José Félix Rosero López	
Zoila Grimaneza Román Proaño	
Luz Elisa Moreno Arrieta	
El rol del docente en atención a estudiantes con necesidades educativas específicas en el nivel superior.....	337
Rosa Tenezaca Romero	
Nancy Lorena Aguilar Aguilar	
Carmen Espinoza Cevallos	
Mirian Rosa Caamaño Zambrano	

PROLOGO

Las instituciones educativas se enfrentan a la necesidad de innovar en los métodos pedagógicos si desean convocar y ser inspiradoras para las nuevas generaciones de jóvenes. Es fundamental preparar a los estudiantes para desenvolverse en la sociedad del conocimiento. En la propuesta de la transformación de la escuela es necesaria, tal como propone Yero (2001), que plantearse la pregunta: de ¿Cómo pueden ser las escuelas más compatibles con la manera como los seres humanos aprenden?

Es necesario modificar el modelo sobre cómo se desarrolla la vida de las escuelas respecto de la construcción del saber, y a partir de la comprensión de cómo aprende, cómo guarda información nuestro cerebro, y cuáles son los procesos biológicos que facilitan el aprendizaje, es una tarea que demanda urgente implementación en los tiempos actuales.

En 1995, la UNESCO se refirió a la neurociencia como una disciplina que involucra tanto a la biología del sistema nervioso, como a las ciencias humanas, sociales y exactas, que en conjunto representan la posibilidad de contribuir al bienestar humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital

Consecuentemente, aportan al campo pedagógico conocimientos fundamentales acerca de las bases neurales no solo del aprendizaje en sí, sino de la memoria, de las emociones y de muchas otras funciones cerebrales que son, día a día, estimuladas y fortalecidas en el aula

En el sistema educativo, el educador es pieza fundamental, no constituye un elemento neutro en esta transformación e incorporación de los aportes de la Neurociencia, su capacidad creatividad, responsabilidad y sus altos conocimientos son sus principales recursos para la transformación en la práctica pedagógica. De esta manera, este proceso, de aprendizaje-enseñanza, se ve influido por la forma en que el profesor o profesora logra manejar sus propias emociones y sentimientos con respecto a sí mismo, su disciplina, su concepción del acto educativo, pero sobre todo por la percepción desarrollada por los y las estudiantes a su cargo, de manera tal que las actitudes, que el educador/a asuma pueden contribuir el aprendizaje por parte de los educadores

La educación debe ser un proceso integral donde conocimiento y emociones deben complementarse, la alteración que se produzca en cualquiera de estos estados irremediamente influirá al otro, el aprender debe constituirse una emoción, un deseo, en un gozo. Lograr eso en el salón de clase es el reto inmediato y contribuir en la formación de jóvenes felices es la propuesta final

EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA Y TÉCNICAS DE NEUROIMAGEN EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Una contribución exploratoria desde la Psicología y la Medicina

José Luis Santos Morocho

Universidad de Cuenca

santosjosek1@gmail.com

María Cristina Senin Calderón

Universidad de Cádiz (España)

cristina.senin@uca.es

Susana Janeth Peña Cordero

Universidad Católica de Cuenca

spenacordero@hotmail.com

Resumen

La educación especial, en los últimos tiempos ha demandado de las neurociencias instrumentos de evaluación neuropsicológica y técnicas de neuroimagen que permitan explorar, prevenir, diagnosticar y tratar adecuadamente a las personas con necesidades de inclusión especial usando una amplia gama de instrumentos de medición.

Objetivo

Evaluar las necesidades educativas especiales de pacientes utilizando instrumentos neuropsicológicos y técnicas de la neuroimagen.

Metodología

A prospective cohort study was performed in 30 (4-7) year olds, the sample was non - probabilistic-opinática, and was evaluated with neuropsychological instruments and neuroimaging techniques. The information was processed through SPSS V 20, Excel and Word programs were used, in the quantitative variables were obtained the measures of central tendency and dispersion (mean and DS) in the qualitative variables were extracted frequencies and percentages.

Conclusiones: Se trata de una reflexión experiencial que aporta una manera de ser, de oponer y resolver las dificultades relacionados con la evaluación de las personas incluidas dentro de la educación especial. Además, se explica cada herramienta de evaluación con la única finalidad de realizar un correcto diagnóstico.

Palabras claves: evaluación neuropsicológica, técnicas de neuroimagen, educación especial, test, escalas, baterías neuropsicológicas, tomografía axial computarizada, resonancia magnética, tomografía por emisión de fotón único.

Abstract:**NEUROPSYCHOLOGICAL EVALUATION AND NEUROIMAGEN
TECHNIQUES IN SPECIAL EDUCATION**

An exploratory contribution from Psychology and Medicine

Summary

Special education, in recent times, has demanded from the neuroscience instruments of neuropsychological evaluation and techniques of neuroimaging that allow to explore, to prevent, to diagnose and to treat properly the people with needs of special inclusion using a wide range of instruments of measurement.

Objective

To evaluate the special educational needs of patients using neuropsychological instruments and neuroimaging techniques.

Methodology

An analytical study of bibliographic foundation, in which a theoretical contribution is sought. This study was based on the analysis of scientific publications, considered several studies as taxonomic, listed, ecological, experimental and general records; Is conceptualized in two parts: The first describes the neuropsychological evaluation. The second describes neuroimaging techniques.

Conclusions

It is an experiential reflection that provides a way of being, of opposing and solving difficulties related to the evaluation of people included in special education. In addition, each evaluation tool is explained with the sole purpose of making a correct diagnosis.

Keywords: Neuropsychological assessment, neuroimaging techniques, special education, test, scales, neuropsychological batteries, computed axial tomography, magnetic resonance imaging, single photon emission tomography.

LA NEUROPSICOLÓGIA LA NEUROIMAGEN Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL**Importancia**

La neuropsicología es un método clínico que nace como una especialidad de las neurociencias, estudia la relación entre los procesos mentales, conductuales y el cerebro, por lo tanto constituye un punto de encuentro entre la psicología y la neurología (Fernández-Daza, M. (2016) La neuroimagen por su parte son técnicas que permiten ver imágenes en vivo del sistema nervioso central en general y del cerebro (Caballero García, J., Cruz García, O., Morales Pérez, I., Pérez La O, P., Hernández Díaz, Z., & Salazar Rodríguez, S. (2015)

Por su parte la educación especial ha evolucionado en las últimas décadas. Ha transitado desde la idea del déficit y discapacidad, hasta ser entendida como una educación comprensiva e integradora, basada en la noción de necesidad educativa especial (NEE) por lo tanto, es un constructo teórico-pedagógico utilizado para apoyar la atención de personas con dificultades de aprendizaje en un

modelo de intervención estrictamente educativo. Es decir, la educación especial es aquella destinada a persona con necesidades educativas especiales que puede ser por sobredotación intelectual o dificultad psíquica, física o sensoriales.

Este concepto necesidad educativa especial (NEE) no excluye ni intenta sustituir, y menos negar, la terminología clínica de las diferentes discapacidades.

Visto desde esta perspectiva la evaluación neuropsicológica y las técnicas de neuroimagen, son todas aquellas actuaciones encaminadas a valorar dichas necesidades en la persona a lo largo de su vida, y que requieren un diagnóstico eficaz para poder intervenir sobre aquellas barribales perturbadoras en su desarrollo (Ponce Renova, H. F., Domínguez Chavira, C. T., & Navarro, M. A. (2016)

Tomando en cuenta lo anterior es preciso indicar que la incorporación de la psicología y la medicina a la educación especial comenzó como un intento de comprender la influencia de las dificultades individuales y de desarrollo de las personas discapacitadas, con el fin de buscar líneas de tratamiento y estrategias educativas que le permitieran alcanzar una adecuada formación (Peña, 1981; citado por Ossa, 2006).

¿Que evaluar en Educación Especial?

- **Deficiencia Auditiva:** personas que presentan falta o limitación de la capacidad de oír, déficit total (cofosis o sordera) o parcial (hipoacusia) de la percepción auditiva que pueden generar problemas de aprendizaje y de comunicación.

- **Deficiencia visual:** afecta la agudeza visual, campo visual, motilidad ocular, visión de los colores o profundidad, afectando la capacidad de una persona para ver; se refiere tanto a persona con problemas visuales (baja visión) hasta ceguera (Santos, T. M., Vieira, L. C., & Alves Faria, C. (2013)

- **Retardo mental:** aquellos que presentan un funcionamiento intelectual que se ubica por debajo del promedio (Erazo Cerón, C. R., Carrillo Estrada, G. Á., & Velosa Porras, J. (2014).

- **Altas capacidades:** alumnos que luego de una valoración neuropsicológica y neuroimagen se determina que tienen un rendimiento excepcional en un número limitado de áreas o cuando, teniendo un rendimiento global excepcional y continuado se detecte desequilibrio en los ámbitos afectivo, emocional o social (Erazo Cerón, C. R., Carrillo Estrada, G. Á., & Velosa Porras, J. (2014).

- **Desventaja socioeducativa:** personas que estando escolarizadas presenta un desfase escolar significativo de dos años académicos entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado y tenga dificultades de inserción educativa debido a su pertenencia a grupos socialmente desfavorecidos a causa de factores sociales (Erazo Cerón, C. R., Carrillo Estrada, G. Á., & Velosa Porras, J. (2014).

- **Integración tardía al sistema educativo:** son aquellos que proceden de otros países y que al ingresar tardíamente al colegio presentan dificultades personales y de aprendizaje.

- **Accidentes patológicos:** se da tras un desarrollo normal inicial, y posteriormente sufren efectos que dejan secuelas en ciertos sistemas funcionales (Gonçalves, S. A., & Fleming Outeiro, T. (2015).

- **Problemas neurológicos:** que pueden incluir traumatismo de cráneo, accidente cerebro vascular, tumores cerebrales, enfermedades neurodegenerativas, como la enfermedad de Alzheimer, la enfermedad de Parkinson, esclerosis múltiple, epilepsia, etc. (Matías-Guiu J. (2015)

- **Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA)**

Conjunto de problemas cognitivos que interfieren con el rendimiento escolar, sin afectan el desarrollo biológico (Mejía Z C, Cifuentes V, (2015)

- **Dislexia:** deterioro de la capacidad para reconocer palabras, lectura lenta e insegura y escasa comprensión (Goswami, U. (2015).
- **Disgrafía:** motriz en la que hay una dificultad de escritura debido a un desarrollo deficiente en la motricidad. O la específica, dificultad de reproducir letras o palabras por una mala percepción de formas, o una desorientación espacial y temporal (motricidad fina) (das Dores Rodrigues, S., de Castro, M. G., & Ciasca, S. M. (2009)
- **Trastorno de lenguaje:** dificultad de los niños para expresar sus pensamientos y sentimientos a través del habla. Hay de dos tipos: el expresivos (problema para comunicar un mensaje a otros) o receptivo (problema al comprender el mensaje proveniente de otros) (Acosta, V., Ramírez-Santana, G., & Hernández, S. (2016).

- **Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA y TDA-H)**

Trastorno en el que intervienen tanto factores genéticos como ambientales, cuyas consecuencias se pueden apreciar en distintos ambientes de la vida del niño, no solo el escolar, las cuales afectan en gran medida sus relaciones interpersonales (Wagner, F., de Rohde, L. A., & Marcell Trentini, C. (2016)

- **Autismo (TEA)** es una afectación neurológica que daña el desarrollo cerebral normal, principalmente las habilidades sociales y de comunicación, implica dificultad en las capacidades de comprensión e imaginación, así como patrones repetitivos de actividad y tendencia a la rutina. Estas personas poseen una serie de trastornos que afectan las habilidades comunicativas, la sociabilización y la empatía de las personas (Luque Salas, B., Yáñez Rodríguez, V., Tabernero Urbieto, C., & Cuadrado, E. (2017).

La evaluación neuropsicológica.

Son herramientas que, junto a las técnicas de neuroimagen, sirve para evaluar, diagnosticar y tratar el funcionamiento cerebral, aquellos problemas cognitivos, conductuales y emocionales que pueden ser resultado de diferentes procesos que afecten el normal funcionamiento cerebral (Moreno-

Villagómez, J., Prieto-Corona, B., Muñoz-Bellizzia, J. A., García-Méndez, A., & Hernández-Echeagaray, E. (2014)

Las funciones cognitivas a evaluar.

Son todos los procesos mentales o intelectuales como la capacidad y habilidad de prestar atención, recordar, producir y comprender el lenguaje, resolver problemas y tomar decisiones.

- La atención (la alerta, la atención focalizada, sostenida, la concentración.)
- La memoria verbal (memoria de largo plazo, memoria de corto plazo, memoria procedural, memoria semántica, memoria episódica, etc.)
- El lenguaje (fonológico, semántico, sintáctico, morfológico, pragmático, la fluidez, la prosodia, etc.)
- La visopercepción o percepción visomotriz
- Las habilidades visoconstructivas
- La velocidad de procesamiento de la información
- El razonamiento concreto
- El razonamiento abstracto
- Las funciones ejecutivas (flexibilidad cognitiva, planificación, monitoreo, resolución de problemas, etc.)
- La orientación espacial y temporal
- La organización del acto motor
- Las habilidades académicas (lectura, escritura, cálculo)

(Palomares Castillo, E., Edith Campos Coy, P., Ostrosky Shejet, F., Tirado Duran, E., & Mendieta Cabrera, D. (2010).

Indicadores para una evaluación neuropsicológica.

Cambios en la concentración, la organización, el razonamiento, la memoria, el lenguaje, la percepción, la coordinación o la personalidad, el cambio puede deberse a cualquiera de muchas causas médicas, neurológicas, psicológicas o genéticas. Esta evaluación será útil para entender la situación específica de cada paciente.

Los instrumentos de evaluación neuropsicológica

Características psicométricas.

- Valor predictivo.
- Reproducibilidad
- Precisión.
- Sensibilidad y especificidad.
- Confiabilidad.
- Validez.
- Tener un valor de diagnóstico

La utilidad principal de dichos instrumentos debe ser la detección temprana, el diagnóstico preciso y deberán ir acompañados con pruebas de neuroimagen, todo esto ayudará a una remisión oportuna y un tratamiento eficaz (Díaz Mardomingo, M. C., Gómez, J. C., Arias, M. M., & Adrados, H. P. (2012).

Los instrumentos son también herramientas que se usa para la evaluación e identificación de debilidades en áreas o funciones específicas Ej.: problemas de memoria, problemas de atención.

También ayudan a identificar la presencia y naturaleza de trastornos cognitivos precoces o leves, según la sensibilidad y aplicación pueden detectar problemas leves de memoria que de otra manera podrían no ser obvios. Muchas veces, cuando los problemas son muy sutiles, la es la única herramienta que permite detectarlos. Por ejemplo, el perfil neurocognitivo puede ayudar a determinar si los cambios de memoria son cambios normales debidos a la edad, o son más bien el reflejo de un trastorno neurológico.

Los test pueden ser útil también para identificar problemas asociados con enfermedades médicas que pueden afectar la memoria y la atención, como la diabetes, las enfermedades metabólicas o infecciosas, o el alcoholismo. Ayudan a proponer un diagnóstico diferencial entre diversas enfermedades, lo cual es importante porque el tratamiento apropiado depende de un diagnóstico preciso (Díaz Mardomingo, M. C., Gómez, J. C., Arias, M. M., & Adrados, H. P. (2012)

Instrumentos de Evaluación Neuropsicológica.

1) instrumentos de rastreo cognitivo, tests breves. (TMT): utilizado como un test de escaneo y rastreo visomotor, atención dividida y flexibilidad cognitiva. De fácil aplicación su aplicación va de cinco a diez minutos. Útiles como instrumentos discriminativos entre situación normal y patológica.

2) baterías neuropsicológicas generales, extensas.

Necesitan varias horas para su correcta aplicación. Informan sobre la situación cognitiva del paciente en profundidad. Deben contar con una serie de características básicas: explorar minuciosamente todas las esferas cognitivas; ser de fácil aplicación; controlar el coste; adaptarse a cada sujeto y poseer una flexibilidad que permita evaluar las múltiples situaciones que presenta el estudio de la función mental (Herrera, E. B. (2008)

A continuación, presentamos las baterías neuropsicológicas generales de manejo más frecuente:

- Luria's Neuropsychological Investigation (Ramírez Benítez, Y. (2014)
- Batería Halstead-Reitan
- The Mental Status Examination in Neurology
- The Luria-Nebraska Neuropsychological Battery
- Test Barcelona
- Batería Luria-DNI

3) Tests específicos de función.

Especialmente elaborados para el estudio de determinadas funciones cognitivas: lenguaje, memoria, praxias, etc.

En general, al comenzar un estudio neuropsicológico se comenzará por la aplicación de las pruebas de rastreo cognitivo y, dependiendo de los resultados obtenidos en ellas, de la finalidad de la evaluación, de las quejas del paciente y sus familiares, de la existencia de datos clínicos médicos o de neuroimagen importantes, se decidirá el camino a seguir.

El test de WISC-IV: es una prueba que evalúa la inteligencia. En el ámbito clínico dentro de la psicología, esta es una herramienta de gran utilidad en el diagnóstico de trastornos de aprendizaje, trastorno autista, entre otros (Alejandro Cantú, G. (2014).

El Test de Boston: es una herramienta habitual en el ámbito de la Logopedia (Tratamiento y corrección de los trastornos que afectan a la voz, a la pronunciación y al lenguaje oral y escrito, mediante técnicas de reeducación), está diseñado para diagnosticar una posible afasia y trastornos relacionados a esta. El test evalúa el habla de conversación y exposición, la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión del lenguaje escrito y finalmente la escritura (Miotto, E. C., Sato, J., Lucia, M. S., Camargo, C. P., & Scaff, M. (2010).

El Test Token: es una herramienta que ayuda a detectar alteraciones leves de lenguaje receptivo en afásicos. Es fácil de aplicar y de puntuar, proporcionándonos una buena medida de la capacidad de comprensión del evaluado ante diferentes niveles de complejidad (McNeil, M. R., Pratt, S. R., Szuminsky, N., Jee Eun, S., Fossett, T. D., Fassbinder, W., & Lima, K. Y. (2015).

Es muy sensible a los procesos implicados en la comprensión, aunque los evaluados presenten una conducta de comunicación intacta. Implica al “span” de memoria inmediata para secuencias verbales y a la capacidad para usar la sintaxis.

El Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST): sirve para evaluar la capacidad de abstracción, la formación de conceptos y el cambio de estrategias cognitivas como respuesta a los cambios que se producen en las contingencias ambientales (Moreno-Íñiguez, M., Ortuño, F., Arbizu, J., Millán, M., Soutullo, C., & Cervera-Enguix, S. (2005)

La Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-IV (WAIS-IV): es un instrumento clínico que evalúa la inteligencia de adultos de 16 a 89 años. Evalúa el funcionamiento intelectual en cuatro áreas cognitivas: comprensión verbal, razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento (Rosas, R., Tenorio, M., Pizarro, M., Cumsille, P., Bosch, A., Arancibia, S., & ... Zapata-Sepúlveda, P. (2014)

Técnicas de Neuroimagen.

El estudio del sistema nervioso central y de los procesos cognitivos se acompaña técnicas de neuroimagen. Que en los últimos tiempos han evolucionado con una rapidez vertiginosa y han supuesto una auténtica revolución en el diagnóstico neurorradiológico (Santiuste, P. (2008).

Las técnicas más modernas pueden clasificarse en dos grandes grupos, en función del tipo de información que ofrecen:

Técnicas de neuroimagen estructural (RMN, TAC)

Estudian la anatomía y estructura cerebral, permiten ver un conjunto de “fotos” imágenes estáticas en vivo del sistema nervioso central en general y del cerebro en particular

- **Tomografía Axial Computarizada (TAC):** permite observar el cerebro humano en vivo mediante una reconstrucción de imágenes obtenidas con rayos X. Con el TAC se obtienen muchos cortes transversales de un área del cerebro, de forma perpendicular a un eje longitudinal (Gómez-Bruton, A., Gonzalez-Agüero, A., Casajús, J. A., & Vicente Rodríguez, G. (2014).
- **La Resonancia Magnética Nuclear (RMN)** no usa rayos X, sino campos magnéticos y ondas de radio; tiene mayor definición y precisión que el TAC (Garrido, R., Vélez, H., & Vérez, V. (2013).

Técnicas de neuroimagen funcional (RMf, PET, SPECT)

Estudian la fisiología y función cerebral, permiten ver algunos de los cambios cerebrales que se producen mientras la persona está realizando una actividad cognitiva en vivo del cerebro.

- **Tomografía por Emisión de Positrones (PET)** Técnica médica de diagnóstico por imagen. Se basa en inyectar en la sangre un radiofármaco para detectar la actividad metabólica en una parte u órgano del cuerpo. Detecta los fotones gamma emitidos por la colisión entre un positrón del radiofármaco y un electrón del cuerpo (Maldonado-Ramírez, G. A., Ramírez-Arango, J., Criales-Vera, S. A., & Criales-Cortés, J. L. (2017) Ejm, registra las áreas cerebrales activas durante un proceso patológico o una actividad cognitiva. Estudiando el flujo sanguíneo en el cerebro permite conocer el tejido nervioso afectado por un Accidente Cerebro-Vascular, un cáncer, etc.
- **Resonancia Magnética Nuclear funcional (RMNf)** Es una técnica de diagnóstico por imagen cuyo funcionamiento se basa en enviar ondas de radio que interactúan con los átomos del cuerpo mientras están sometidos a un potente imán que rodea al paciente. La RMN permite obtener imágenes de gran precisión de distintas partes del cerebro (Skarzynski, H., Wolak, T., Pluta, A., Lewandowska, M., Rusiniak, M., Lorens, A., & ... Olszewski, L. (2012).

Metodología

Se realizó un estudio exploratorio de cohorte prospectivo en 30 personas de (4-7) años, la muestra fue no probabilística – opinática (Montoya Deler, M. A. (2013) además se evaluó con instrumentos neuropsicológicos y técnicas de neuroimagen. La información se procesó a través SPSS V 20, se usó los programas Excel y Word, en las variables cuantitativas se obtuvieron las medidas de tendencia central y de dispersión (media y DS) en las variables cualitativas se sacó las frecuencias y porcentajes.

Distribución de la muestra.

Nº	MES	AÑO	(n=30)
1	Junio	2016	5
2	Julio	2016	1
3	Agosto	2016	3
4	Septiembre	2016	3
5	Octubre	2016	4
6	Noviembre	2016	4
7	Diciembre	2016	6
8	Enero	2017	2
9	Febrero	2017	2

Fuente: registro observacional propectivo

Realizado por: Autores

Objetivo general

Evaluar las necesidades educativas especiales de pacientes utilizando instrumentos neuropsicologicos y técnicas de la neuroimagen.

Objetivos específicos

1. Caracterizar a la población de la primera cohorte prospectiva a través de datos demográficos.
2. Identificar las condiciones a evaluar en los pacientes con necesidades educativas especiales.
3. Describir las funciones cognitivas en los pacientes con necesidades educativas especiales.
4. Establecer los instrumentos de Evaluación Neuropsicológica y las Técnicas de Neuroimagen utiles en los pacientes con necesidades educativas especiales.

Resultados

Tabla 1. Distribución de 30 pacientes según: *datos demográficos.*

Características Demográficas		n=30	%=100
*Edad	6-12 años	11	36,7
	13 -17 años	14	46,7
	18 años	5	16,7
Sexo	Masculino	12	40,0
	Femenino	18	60,0
Residencia	Rural	2	6,7
	Urbana	28	93,3
Etnia	Mestiza	29	96,7
	Afroamericana	1	3,3

Fuente: registro observacional propectivo

Realizado por: Autores

*Media 11,80 años. Desvío estándar (DS) 0,214 años.

La tabla indica una distribución de edad entre un mínimo de 6 años y un máximo de 18 años con una media de edad de 11 años, en donde predomina con un 46,7% (13-17 años). El género femenino es mayoritario alcanzando el 60% de la población de estudio. La residencia urbana muestra una distribución porcentual del 93,3%. La muestra en su mayoría fue mestiza (29) representando el 96,7%

Tabla 2. Distribución de 30 pacientes según: *Que evaluar en Educación Especial*

		n=30	%=100
Deficiencias	Auditiva	19	63,3
	Visual	11	36,7
Trastornos Específicos del Aprendizaje	Dislexia:	28	93,3
	Disgrafía:	2	6,7
Retardo mental	Leve	26	86,6
	Moderado	4	13,4
Capacidades	Desarmonía cognitiva	27	90,0
	Sobredotación intelectual	3	10,0
Aspectos Socioeducativos	Desventaja socioeducativa	28	93,3
	Integración tardía al sistema educativo	2	6,7
Orgánicos	Accidentes patológicos	11	36,7
	Problemas neurológicos	18	60,0
	Autismo	1	3,3
Trastorno por Déficit de Atención	Sin Hiperactividad (TDA)	29	96,7
	Con Hiperactividad (TDA-H)	1	3,3

Fuente: registro observacional proyectivo

Realizado por: Autores

La tabla describe la distribución porcentual de los principales problemas que evalúa la educación especial, en donde las deficiencias auditivas representan el 63,3%, la dislexia el 93,3%; el retardo mental leve el 86,6%; la desarmonía cognitiva el 90%; la desventaja socioeducativa el 93,3%; problemas neurológicos el 60%; los trastornos por déficit de atención sin hiperactividad sumó el 96,7%.

Tabla 3. Distribución de 30 pacientes según: *funciones cognitivas evaluadas*.

		n=30	%=100
La atención	Focalizada	27	90.0
	Sostenda	3	10.0
La memoria	Memoria de corto plazo	24	90,7
	Memoria de largo plazo	6	9.3
El lenguaje	Fonológico	24	90,7
	Morfológico	6	9.3
El razonamiento	Concreto	27	90.0
	Abstracto	3	10.0
La orientación	Espacial	29	96,7
	Temporal	1	3,3
Las funciones ejecutivas	Resolución de problemas	16	53.3
	Flexibilidad cognitiva	14	46,7
Las habilidades académicas	Lectura	24	90,7
	Escritura	6	9.3

Fuente: registro observacional proyectivo

Realizado por: Autores

Al análisis los resultados correspondientes a las funciones cognitivas evaluadas describe que la atención focalizada representa un 90%; la memoria a corto plazo el 90,7%; el lenguaje fonológico el 90,7%; el razonamiento concreto el 90%; la orientación espacial el 96,7%; las funciones ejecutivas evaluadas fueron la resolución de problemas en un 53,3%; las habilidades académicas medida por medio de la lectura representó el 90,7%

Tabla 4. Distribución de 30 pacientes según: *Instrumentos de Evaluación Neuropsicológica*.

		n=30	%=100
Instrumentos de rastreo cognitivo, tests breves	Raven	2	6,7
	Mini mental	28	93,3
Baterías neuropsicológicas generales	Batería Luria-DNI	11	36,7
	Test Barcelona	19	63.3
Tests específicos de función	El Test de Boston	11	36,7
	El Test Token	18	60,0
	El Test de Wisconsin	1	3,3

Fuente: registro observacional proyectivo

Realizado por: Autores

Los instrumentos neuropsicologicos uados fueron el mini mental aplicado en 28 pacientes, las bateria de Luria-DNI en el 36,7% de pacientes y el test de Token en 18 personas que representaron el 60% de la poblacion estudiada.

Tabla 5. Distribución de 30 pacientes según: *Técnicas de Neuroimagen.*

		n=30	%=100
Técnicas de neuroimagen estructural.	Tomografía Axial Computerizada (TAC)	2	6,7
	La Resonancia Magnética Nuclear (RMN)	28	93,3
Técnicas de neuroimagen funcional.	Resonancia Magnética Nuclear funcional (RMNf)	11	36,7
	Tomografía por Emisión de Positrones (PET)	19	63.3

Fuente: registro observacional proyectivo

Realizado por: Autores

Las tecnicas de neuroimagen se aplico en 28 pacientes la La Resonancia Magnética Nuclear (RMN) y en el 63,3% la Tomografía por Emisión de Positrones (PET)

Conclusiones

- La tarea de la evaluación meuropsicológica y de la neuroimagen en el ámbito de la educación especial corresponde a descubrir de la manera más completa las posibilidades del diagnóstico para la correcta intervención terapeutica.
- La edad que predomina es la 46,7% (13-17 años). El genro femenino el 60%; La residencia urbana representa el 93,3%. La mayoría de participantes fueron mestizos 96,7%.
- Los principales problemas fueron la dislexia el 93,3%; el retardo mental leve el 86,6%; la desventaja socieducativa con el 93,3%; los problemas neurologicos con el 60%; los trasornos por deficit de atencion sin hiperactividad que sumó el 96,7%.
- Las funciones cognitivas evaluadas corresponde al razonamiento concreto con el 90%; la orientación especial el 96,7%; las funciones de la resolucion de problemas en un 53,3%.
- Los instrumentos neuropsicologicos usados fue la bateria de Luria-DNI en el 36,7%. Las tecnicas de neuroimagen usada mayoritariamente fue la Resonancia Magnética Nuclear (RMN)

Bibliografia

- 1) Wagner, F., de Rohde, L. A., & Marcelli Trentini, C. (2016). *Neuropsicologia do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Modelos Neuropsicológicos e Resultados de Estudos Empíricos*. Psico-USF, 21(3), 573-582. doi:10.1590/1413-82712016210311
- 2) Fernández-Daza, M. (2016). *Neuropsicología del acoso escolar*. Función mediadora de la conducta prosocial. Revista Mexicana De Neurociencia, 17(6), 106-119.
- 3) Caballero García, J., Cruz García, O., Morales Pérez, I., Pérez La O, P., Hernández Díaz, Z., & Salazar Rodríguez, S. (2015). *Características clínico-patológicas y de neuroimagen de las metástasis encefálicas*. Revista Cubana De Neurología Y Neurocirugía, 5(1), 5-12.

- 4) Ponce Renova, H. F., Domínguez Chavira, C. T., & Navarro, M. A. (2016). *La importancia de la investigación en la educación especial*. *Nóesis: Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 25(50), 217-242. doi:10.20983/noesis.2016.2.9
- 5) Santos, T. M., Vieira, L. C., & Alves Faria, C. (2013). *Deficiência auditiva e mercado de trabalho: uma visão de empregadores da cidade de Uberlândia-MG*. *Psicologia: Teoria E Prática*, 15(2), 92-103.
- 6) Erazo Cerón, C. R., Carrillo Estrada, G. Á., & Velosa Porras, J. (2014). *Caracterización de alteraciones craneofaciales en población con necesidades especiales: autismo y retardo mental*. *Revisión sistemática de la literatura*. *Universitas Odontológica*, 33(71), 145-165. doi:10.11144/Javeriana.uo33-71.cacp
- 7) Miraglia, M. (2013). *Philosophy for children e laboratori di educativa territoriale: un esperimento riuscito*. *Childhood & Philosophy*, 9(18), 381-400.
- 8) Gonçalves, S. A., & Fleming Outeiro, T. (2015). *A disfunção cognitiva nas doenças neurodegenerativas*. *Revista Brasileira De Ciências Do Envelhecimento Humano*, 12(3), 256-267. doi:10.5335/rbceh.v12i3.6007
- 9) Matías-Guiu J. (2015) *Comparación entre el plan de formación de neurología en España y la propuesta de plan de estudios para Cuba*. *Revista Cubana De Neurología Y Neurocirugía [serial online]*. August 2015;5(2):190-194. Available from: Academic Search Complete, Ipswich, MA. Accessed May 2, 201
- 10) Mejía Z C, Cifuentes V. (2015) *Comorbilidad de los trastornos de lectura y escritura en niños diagnosticados con TDAH*. *Psicología Desde El Caribe [serial online]*. January 2015;32(1):121-144. Available from: Academic Search Complete, Ipswich, MA. Accessed May 2, 2017.
- 11) Goswami, U. (2015). *Neurociencia y Educación: ¿podemos ir de la investigación básica a su aplicación? Un posible marco de referencia desde la investigación en dislexia*. *Psicología Educativa*, 21(2), 97-105. doi:10.1016/j.pse.2015.08.002
- 12) das Dores Rodrigues, S., de Castro, M. G., & Ciasca, S. M. (2009). *Relação entre indícios de disgrafia funcional e desempenho acadêmico*. *Revista CEFAC*, 11(2), 221-227. doi:10.1590/S1516-18462008005000005
- 13) Acosta, V., Ramírez-Santana, G., & Hernández, S. (2016). *Intervention in fluency problems in pupils with Specific Language Impairment (SLI) / Intervención en problemas de fluidez en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. *Infancia Y Aprendizaje*, 39(3), 466-498. doi:10.1080/02103702.2016.1189118
- 14) Luque Salas, B., Yáñez Rodríguez, V., Tabernero Urbieto, C., & Cuadrado, E. (2017). *The role of coping strategies and self-efficacy as predictors of life satisfaction in a sample of parents of children with autism spectrum disorder*. *Psicothema*, 29(1), 55-60. doi:10.7334/psicothema2016.96
- 15) Moreno-Villagómez, J., Prieto-Corona, B., Muñoz-Bellizzia, J. A., García-Méndez, A., & Hernández-Echeagaray, E. (2014). *Evaluación neuropsicológica de niños mexicanos con craneosinostosis simple con el Inventario de Desarrollo Battelle*. *Revista Mexicana De Neurociencia*, 15(6), 327-334.
- 16) Palomares Castillo, E., Edith Campos Coy, P., Ostrosky Shejet, F., Tirado Duran, E., & Mendieta Cabrera, D. (2010). *Evaluación de funciones cognitivas: atención y memoria en pacientes con trastorno de pánico*. *Salud Mental*, 33(6), 481-488.

- 17) Díaz Mardomingo, M. C., Gómez, J. C., Arias, M. M., & Adrados, H. P. (2012). *Estabilidad de las dimensiones cognitivas de una batería de tests neuropsicológicos*. *Psicothema*, 24(4), 587-593.
- 18) Díaz Mardomingo, M. C., Gómez, J. C., Arias, M. M., & Adrados, H. P. (2012). *Estabilidad de las dimensiones cognitivas de una batería de tests neuropsicológicos*. *Psicothema*, 24(4), 587-593.
- 19) Herrera, E. B. (2008). *Evaluación neuropsicológica en población adulta: ámbitos, instrumentos y baterías neuropsicológicas*. *Revista Reflexiones*, 87(2), 163-174.
- 20) Ramírez Benítez, Y. (2014). *Batería luria inicial y desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. *Acción Psicológica*, 11(1), 69-77. doi:10.5944/ap.1.1.13868
- 21) Alejandro Cantú, G. (2014). *La producción cognitiva en el diagnóstico psicopedagógico: análisis clínico del WISC-IV*. *Perspectivas En Psicología: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 11(2), 43-52.
- 22) Moreno-Íñiguez, M., Ortuño, F., Arbizu, J., Millán, M., Soutullo, C., & Cervera-Enguix, S. (2005). *Estudio del flujo sanguíneo cerebral regional (FSCr) mediante SPECT, en reposo y activación con el test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin (WCST), en pacientes con esquizofrenia sin tratamiento o tratados con neurolé.* *Actas Espanolas De Psiquiatria*, 33(6), 343-351.
- 23) Rosas, R., Tenorio, M., Pizarro, M., Cumsille, P., Bosch, A., Arancibia, S., & ... Zapata-Sepúlveda, P. (2014). *Estandarización de la Escala Wechsler de Inteligencia Para Adultos-Cuarta Edición en Chile*. *Psykhé*, 23(1), 1-18. doi:10.7764/psykhe.23.1.529
- 24) Santiuste-Bermejo, V., & Santiuste-Díaz, M. (2008). *Consistencia epistémica del sí de Dificultades del Aprendizaje: aportaciones de la magnetoencefalografía como técnica de neuroimagen funcional*. *Universitas Psychologica*, 7(3), 655-671.
- 25) Gómez-Bruton, A., Gonzalez-Agüero, A., Casajús, J. A., & Vicente Rodríguez, G. (2014). *Swimming training repercussion on metabolic and structural bone development; benefits of the incorporation of whole body vibration or pilometric training; the RENACIMIENTO project*. *Nutricion Hospitalaria*, 30(2), 399-409. doi:10.3305/nh.2014.30.2.7603
- 26) Garrido, R., Vélez, H., & Vérez, V. (2013). *Resonancia magnética nuclear: nuevas aplicaciones en la cuantificación y la evaluación de intermediarios de vacunas basadas en polisacáridos*. *Revista Vaccimonitor (Vacunología Y Temas Afines)*, 22(1), 35-42.
- 27) Maldonado-Ramírez, G. A., Ramírez-Arango, J., Criales-Vera, S. A., & Criales-Cortés, J. L. (2017). *Combinación de tomografías simple y por emisión de positrones en la evaluación de la respuesta temprana al tratamiento del linfoma no Hodgkin*. *Anales De Radiología, Mexico*, 16(1), 31-42.
- 28) Skarzynski, H., Wolak, T., Pluta, A., Lewandowska, M., Rusiniak, M., Lorens, A., & ... Olszewski, L. (2012). *Functional magnetic resonance imaging of auditory cortex in partial deafness treatment*. *Journal Of Hearing Science*, 2(2), 53-60.
- 29) Montoya Deler, M. A. (2013). *Un tutorial sobre Metodología de la investigación y bioestadística en beneficio de la calidad de los trabajos de terminación de residencia*. *Medisan*, 17(6), 1023-1026.

LA PSICOMOTRICIDAD Y SU ASPECTO FORMATIVO - TALLER

Lcdo. Edwar Salazar Arango. MSc

edwarsalazar@hotmail.com

Lcda. Lorena Rincón Gómez. MSc

Tattoo1982-@hotmail.com

Resumen

El presente artículo constituye un análisis de la acción lúdica como herramienta didáctica de intervención social – educativa; dirigida desde el desarrollo psicomotriz con el método de la pedagogía lúdica; que se establece desde la exploración, descubrimiento, conocimiento y experimentación de diferentes elementos didácticos hacia el aprendizaje y adquisición de destrezas psicomotoras; determinada ésta, como el objeto de estudio en la población en edad preescolar. Los profesionales encargados del desarrollo integral de la primera infancia, en la medida que utilicen actividades lúdicas de forma metódica, sistemática, didáctica aportan de forma significativa al proceso de aprendizaje, el cual se adapta a las circunstancias cambiantes del contexto formativo. A través del taller se pretende potenciar las habilidades docentes y profesionales que desde la combinación de la lúdica y la motricidad pueden crear experiencias significativas en los niños, basados en sus propias experiencias motoras.

Palabras Claves: Psicomotricidad - Ludomotricidad – Aprendizaje – Educación inicial

Abstract

The present article constitutes an analysis of the ludica action as a didactic tool of social - educational intervention; Directed from the psychomotor development with the method of the pedagogy ludica; Which is established from the exploration, discovery, knowledge and experimentation of different didactic elements towards the learning and acquisition of psychomotor skills; Determined as the object of study in the pre-school age population. The professionals in charge of the integral development of the early childhood, to the extent that they use ludic activities in a methodical, systematic, didactic way contribute significantly to the learning process, which adapts to the changing circumstances of the formative context. Through the workshop is intended to enhance the teaching and professional skills that from the combination of ludica and motor can create significant experiences in children, based on their own motor experiences.

Keywords: Psychomotor - Ludomotricidad - Learn - Initial education

Introducción

El presente escrito, busca dar respuesta metodológica a situaciones prácticas docentes del área de educación inicial para fomentar el desarrollo psicomotor en los niños; utilizando como estrategia la pedagogía lúdica direccionada desde la ludomotricidad a favor del potencial corpóreo; así, el niño podrá cuestionar y comenzar a entender lo que pasa consigo y su alrededor, a través de la acción motora.

Por medio del trabajo de campo – experiencial, se sustenta el presente; con la revisión, análisis y descripción de diferentes fuentes bibliográficas que permiten conceptualizar y relacionar la psicomotricidad, corporeidad y ludomotricidad. En éste último establecer acciones metodológicas para cada una de los elementos estructurales psicomotores que ayudan a calificación de la planificación curricular docente, tal como lo propone (León, 2008)

El juego es una actividad espontánea y placentera, que contribuye a la educación integral del niño, como elemento formador y desarrollador. Se caracteriza como un medio de educación pedagógica complejo. La acción lúdica y motriz del juego está dada en la formación de los hábitos motores, desarrollo y perfeccionamiento de cualidades vitales importantes, como: destrezas físicas, intelectuales, morales y volitivas, de ahí su importancia y el interés en que se apliquen como elemento esencial dentro de la sistema de formación en educación inicial.

Cabe aclarar que no es un manual, una guía o un instrumento de aplicación directa, sin tener en cuenta las particularidades de la población infantil con respecto a su edad y entorno de aprendizaje, porque al hablar de procesos formativos y más aún dirigidos al desarrollo de destrezas psicomotoras, éstas pueden surgir de la cotidianeidad en un contexto natural y espontáneo, imaginativo y creativo.

Las actividades ludomotrices que se presentan están sujetas a la modificación por parte de la creatividad del profesional o padre de familia, de acuerdo con las características y necesidades particulares o grupales de los niños, así como de los recursos con los que se cuente en el contexto inmediato.

Para efectos prácticos, en la Educación preescolar las actividades que fomentan la comunicación, el lenguaje, destrezas motoras gruesas y finas se potencian en componentes graduales, continuos, acumulativos en rutinas diarias. Tener presente los ambientes, escenarios, recursos y manejo del tiempo en el cumplimiento de los objetivos psicomotrices.

Explique las actividades con lenguaje sencillo, de manera que el niño pueda comprenderlo; en ocasiones realice acciones demostrativas y acompañamiento de la misma. Estimular al niño a realizar las actividades, festejar sus logros y hacerlo sentir importante. Tener en cuenta que la acción motriz debe llevarse en su etapa formativa a la destreza corporal planificada con la esperada.

Desarrollo

La psicomotricidad

Desde un aspecto formativo es la que permite desarrollar, potenciar y conocer las habilidades, destrezas de la actividad corpórea; en ella, se puede comprender el como de la necesidad y acción del ser humano hacia el movimiento; la respuesta del proceso evolutivo que se organiza, estructura y consolida para obtener un adecuado dominio motriz, posibilitando en el niño diferenciación, autonomía, confianza y seguridad motriz en la relación directa y cotidiana del mundo natural, social, cultural.

La acción cerebral, identificada como la base para la acción motriz, desde la neuroplasticidad que tiene los niños en edad temprana, favorece que se creen hábitos, conductas y patrones psicomotores que organizados en ambientes pedagógicos favorece el aprendizaje. Allí se establece la necesidad de una educación infantil (Justo, 2014)

La intervención psicomotriz, aborda tres aspectos transversales como el terapéutico, educativo y re-educativo; enfocado a los diferentes aspectos del sistema psicomotriz, con sus respectivos ejes como el cuerpo (medio y fin formativo); producto de una relación inteligente entre el niño como el instrumento de formación y materialización de la consciencia. El eje del espacio y el tiempo como elemento de interacción de la acción motora que requiere de interés, motivación, voluntad (González, 2015)

Las acciones formativas psicomotoras deben dar respuesta a los indicadores de aprendizaje establecidos en los sistemas educativos y curriculares para cada nivel, sin olvidar las características específicas, idiosincrasia y medio de relación social de los niños; para que, éstas responda no solo a la pertinencia educativa, sino a las necesidades e intereses de la población.

Corporeidad

Se puede entender desde la frase “cuerpo vivo – cuerpo vivido” (Korper y Leip) para lo cual se puede expresar del primer argumento que éste hace referencia a la respuesta física, natural del cuerpo y el segundo a los significados, emociones, sentimientos, acciones que se generan desde un cuerpo vivo. La corporeidad se establece desde la capacidad y desarrollo de elementos corpóreos que permiten al ser poder conocer, sentir, aceptar, desarrollar y cuidar el cuerpo.

Las orientaciones educativas corpóreas, desde el **conocer** se refieren a la identificación de cada parte física en su estructura segmentada y total, sus funciones, control y respuestas ante estímulos externos e internos. El **sentir** hace referencia a comprender la relación de cada parte del cuerpo hacia la concepción del “yo”, como una acción motora que da significancia y aporte a la identidad del ser; que conlleva al siguiente nivel progresivo de la corporeidad que se establece en la **aceptación**; comprensión de las diferencias, particularidades, limitantes y potencialidades del cuerpo en movimiento que puede llevar al ser a crear una actitud positiva corporal, que favorezca el poder **desarrollar** casi siempre de forma innovadora y creativa acciones motoras que pasan evolutivamente desde los reflejos, patrones, habilidades y destrezas básicas, capacidades condicionales. Se complementa la corporeidad con el cuidado del cuerpo hacia el entender y aplicar alternativas rutinarias para una adecuada salud física (Gallo, 2012)

Ludomotricidad

La lúdica actitud lúdica es necesaria en los procesos de formación y aprendizaje; es un ejercicio innato del ser humano, el cual propende por buscar y expresar emociones primarias para reír, llorar, sentir placer, goce, satisfacción en escenarios conscientes y entendidos a favor del desarrollo humano. Dentro de estas respuestas lúdicas se encuentra las que se desarrollan en el tiempo libre, el

juego y los espacios de formación corporal; que de forma espontánea enriquecen el aprendizaje; tal como lo expresa (Yturralde, 2014)

De esta manera se plantean los juegos como recurso metodológico y medio que ofrece situaciones lúdicas que permiten a niños y niñas asumir progresivamente la responsabilidad de sus aprendizajes. Los juegos permiten disfrutar alegremente y divertirse, evitando la discriminación; aportan a controlar su conducta, aseguran una relación armónica con sus compañeros y su medio social.

A través de la manifestación lúdica de la motricidad, se dinamiza el desarrollo de las capacidades motrices en un ambiente de libertad. Desde esta perspectiva la acción lúdica que proviene de los juegos de movimiento, además de desempeñar un papel significativo en el desarrollo físico y psíquico del niño, constituye un excelente medio educativo que influye en la forma más diversa y compleja. El desarrollo de esta competencia implica la estimulación de habilidades y destrezas para resolver problemas de las áreas generales. Asimismo, incide en la creatividad para ajustarse a estructuras espacio - temporales, regulando las formas precisas de integración de su corporeidad en la ejecución de las acciones (Oseda, Mendivel, & Zevallos, 2015)

Discusión y Resultados

La relación de los conceptos expuestos a favor del desarrollo psicomotor en niños con edad preescolar propone que; éste sea capaz de controlar su cuerpo a fin de producir respuestas motrices adecuadas ante las distintas situaciones que se le presentan, tanto en la vida escolarizada como en los diversos contextos donde convive.

La apropiación de elementos, del esquema, imagen y conciencia corporal, equilibrio, lateralidad, respiración, tensión y relajación muscular, orientación espacio – temporal, ritmo en diferentes actividades cinéticas y posturales se deben dar de forma progresiva al desarrollo evolutivo del niño.

Buscar y motivar que los niños realicen y contesten preguntas como: ¿qué debo hacer? ¿Para qué lo hare?, ¿cómo y de qué forma lo puedo lograr?, ¿Qué resultados obtendré? Para que los resultados y respuestas motoras sean de sus propias experiencias y den significado para la vida. Sustentado en la plasticidad cerebral, flexibilidad cognitiva, motivaciones intrínsecas puras de los niños en sus etapas evolutivas de desarrollo y crecimiento motriz, (Owens, 2008)

El autor hace referencia que el niño puede dominar en su pasar formativo de la etapa preescolar un 80% de todas sus funciones evolutivas. Algunas características de ésta, con relación a la motricidad son:

- Tres años: Sube y baja las escaleras sin ayuda Camina sin mirarse los pies al ritmo de la música; anda de puntillas, monta en triciclo, utiliza el cuchillo para extender. También explora, desmantela y desarma juguetes, toca instrumentos musicales sencillos

- Cuatro años: Sube y baja las escaleras alternando los pies, salta sobre objetos en un solo pie, alternado y ambos. Puede copiar grupos de letras.

- Cinco años: Buen control motor y conocimiento de su cuerpo. Colorea sin salirse de las líneas y sus dibujos son más fáciles de reconocer. Se viste sin ayuda. Lateralidad manual bien establecida.

Los contenidos de formación psicomotor que se pueden perfeccionar a través de la lúdica y ambientes pedagógicos son:

- Conocimiento del cuerpo en su escenario global y segmentario.
- Adquisición de habilidades motrices básicas aceptando y valorando a los compañeros y su propia participación en actividades colectivas.
- Atención en diferentes señales comunicativas: gestos, entonación y cualquier información de carácter gestual y corporal.
- Atención en el desarrollo de historias, cuentos motores e indicaciones de los adultos manifestando interés y participando en todas las actividades planificadas.
- Coordinación, precisión en el movimiento en el momento de desarrollar diferentes actividades relacionadas con la expresión corporal.
- Control del tono facial, respiración, desplazamientos y lateralidad.
- Coordinación dinámica óculo-manual, pédica y segmentaria.

Metodología del taller

Aplicar variedad de ejercicios para diversificar la expresión motriz; planteando varias posibilidades de trabajar y expresarse con el cuerpo como son: El cuento motor, circuitos, relevos, juegos, dinámicas y danzas; dramatización de cuentos y relajación. Siendo estos recursos mucho más lúdicos, atractivos y significativos para el niño.

Cada sesión de trabajo con niños debe pasar por fases de acción entre los cuales se tiene la preparación o calentamiento, movilidad articular, actividades centrales, vuelta a la calma y relajación; también, promover acciones reflexivas y evaluativas. Se debe tener en cuenta la acción motora, que desde su generalidad aportan de forma específica al desarrollo psicomotriz.

- Esquema corporal: es la imagen mental o representación que cada uno tiene de su cuerpo en movimiento o estático, permite situar al niño en el mundo que le rodea, identificar el todo y sus partes; adquiriéndose los conceptos tridimensionales de largo, ancho, alto, proporcionalidad.

Algunas acciones lúdicas: juegos de imitación, bailes con globos, bolsas de arenas, aros y otros elementos, marcar siluetas, juegos de espejo, canciones y rondas infantiles, identificación de funciones y partes del cuerpo.

- La coordinación fina: aporta a la acción de coger, lanzar, realizar pinzas, aprehensión, acciones motoras específicas evidenciadas en la relación óculo – mano. Identificar los posibles movimientos del rostro, los labios, la lengua, dirigidos a la fonética.

Algunas acciones lúdicas: juegos de ensartar, embocar, manipular objetos, realizar conteos, señalamientos, acciones dactilares, punteadas, rasgado, rompecabezas, legos, trazos largos y cortos. Movimientos micro gestuales, expresivos de manos y rostro

- El equilibrio: desarrolla destrezas para adquirir posturas estáticas, necesarias para la escritura. Se debe afianzar los cambios en la base de sustentación, centro de gravedad, disminución en la superficie de apoyo, variación de los planos de apoyo, de la velocidad y dificultad de los movimientos, propiciar la respuesta a estímulos visuales, auditivos y táctiles.

Algunas acciones lúdicas: Juegos de imitación, juegos de lucha, recorrido de pistas de comandos, cambio de dirección, desplazamientos a diferentes alturas, juegos de estatua.

- Tensión y relajación: favorece el tono muscular, necesario para mantener posturas corporales para fortalecer los músculos de la espalda y el abdomen; tales como posición de sentado, espalda erguida, posición de brazos y piernas; cambios de posiciones estáticas y dinámicas, planos y diferenciación, involucrar movimientos en cámara lenta, acciones y movimientos frente espejo.

Algunas acciones lúdicas: Juegos de imitación, de caracterización, de desafío, de roles sociales y activos.

- Ritmo y secuencia: desde los juegos de ruido y silencio o discriminación, sonidos largos o cortos, débil y fuertes; favorece en el niño la diferenciación, asociación, a concentrarse en detalles, manejar expresiones vocálicas. Movimientos básicos (caminar, saltar, palmear, gatear, etcétera a diferentes ritmos) El ritmo de los animales, grandes – pequeños, lentos - rápidos

Algunas acciones lúdicas: Juegos musicales, de imitación, de asociación

- Lateralidad: define la preponderancia de los hemisferios, selecciona y clasifica la derecha de la izquierda facilitando en la lecto-escritura llevar esas proporciones en la hoja o en la lectura en la horizontalidad, favorece la audición, la fonética y ortografía.

Algunas acciones lúdicas: juegos de relevo, desplazamientos cruzados, manipulación de objetos alternos con las manos y pies en lanzamientos, recepciones, juegos pre dancísticos.

- La respiración: el aprender a respirar favorece a la voz, control del aire y manejo de sonidos vocálicos. Involucrar acciones de soplar o silbar, exhalación e inspiración consiente, observación de la respiración y del aliento frente al espejo.

Algunas acciones lúdicas: Concursos de mantener respiración, juegos de persecución, juegos activos con cambios de intensidad, soplar objetos, inflar globos.

- Senso-percepción: Exposición ante diferentes estímulos, táctiles, visuales, olfativos, auditivos y gustativos. Actividades que intencionalmente bloqueen un sentido o varios al realizar acciones motrices.

Algunas acciones lúdicas: Adivinanza de sentidos (olores, sonidos, objetos), juegos de reacción, circuitos recreativos, búsquedas de tesoro.

- Ubicación espacio – temporal: Entrar y salir de espacios en diferentes planos, cambios de postura, de dirección, lateralidad, estímulos diversos (táctil, visual, sonoro), relación de formas y volumen

Algunas acciones lúdicas: juegos competitivos de relevos a partir de distintas posiciones, juegos de diferenciación de grandes-chico, alto-bajo, dentro-fuera-arriba-abajo, derecha-izquierda, delante-atrás, cerca-lejos.

- **Diferenciación:** acciones de manipulación de objetos, malabarismo con (pelotas, cuerdas, balones, etcétera), juegos de precisión de manos, lanzamientos de objetos de diferentes tamaños a distintos blancos (cajas, aros, llantas, sitios marcados, etcétera), magia.

Algunas acciones lúdicas: Juegos de estrategia, juegos de aprensión

Conclusiones

Las actividades psicomotrices del niño favorecen la construcción de nociones espaciales, temporales y de integración del esquema corporal; a través de su cuerpo se relaciona con los objetos, las personas y el mundo social circundante, esto ayuda en la adquisición del aprendizaje y desarrolla sus capacidades, destrezas que se pueden direccionar de forma metódica a las esferas del lenguaje y la comunicación, tal como lo propone (Núñez & Fernández, 2010)

La conciencia del cuerpo, el conocimiento del espacio, la función tónica, la coordinación gruesa y fina, el equilibrio y la locomoción no son funciones aisladas y fragmentadas, sino que representan posibilidades de acción para el niño y medios para conocer el mundo desde la relación con los demás. En la acción corpórea, el niño se acerca a su realidad y mediante la acción psicomotora primero gruesa, y luego fina es capaz de representar esa realidad en su expresión oral y escrita.

Bibliografía

1. Doidge, N. (2008). El cerebro se cambia a sí mismo Ediciones Generales. España: Santillana. Ediciones Generales, S.L.
2. Fernández, M. (2005). Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita. México, D.F.
3. Gallo, C. L. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. Ciencias - deporte, Florianópolis, V.34 - N°4 Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación: Estudios en Educación , 825 - 843.
4. González, G. M. (2015). La escritura en primer año de la escuela primaria y la Psicomotricidad . Psicomotricidad, Movimiento y Emoción , Vol. 1, No. 1.
5. Justo, M. E. (2014). Desarrollo Psicomotor en Educación Infantil. Almeira - España: Universidad del Almeira. ISBN: 978-84-17027-43-9.
6. León, L. C. (2008). Secuencias de desarrollo infantil integral. . Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello. .
7. Núñez, S., & Fernández, V. (2010). La Educación Psicomotriz. Lima / Perú: Eximpress S.A.

8. Oseda, G. J., Mendivel, J. R., & Zevallos, S. L. (2015). Psicomotricidad e iniciación a la escritura en niños de 5 años . Apuntes de Ciencia & Sociedad. Universidad Continental. Vol.5 N° 1, 59 - 64. ISSN: 2 22 5- 5 1 5 X.
9. Owens, R. (2008). El desarrollo del Lenguaje. . Madrid, España: PEARSON. Prentice Hall.
10. Yturralde, T. E. (2014). La Lúdica.org. Obtenido de <http://www.ludica.org/>

INCLUSIÓN EDUCATIVA, DESAFÍO DOCENTE (EDUCATIONAL INCLUSION, TEACHER CHALLENGE)

Camita Ramírez Calixto

Universidad de Guayaquil
carmita.ramirezcz@ug.edu.ec

Bárbara Santana Carlos

Universidad de Guayaquil
Barbara.santanac@ug.edu.ec

Jorge González Sarango

Subsecretaría de Educación del Distrito de Guayaquil
jorge.gonzalez@educacion.gob.ec

Resumen

El docente, pivote del proceso enseñanza/aprendizaje, constituye agente clave en la construcción de inclusión escolar/educativa, labor que ejecuta en un ambiente social convulsionado, turbulento, con tensiones económicas, culturales y políticas que desafían su gestión, dando lugar a que la labor en cuestión configure una verdadera encrucijada, por una parte, por otra, la sociedad le exige, al docente, resultados de calidad. Resultados que, muchas veces, no coinciden con la educación esperada por los miembros de la comunidad educativa, que en la práctica actúan como grupos de presión e interés que coexisten en el medio social. Además, no se observa la construcción de políticas educativas que recojan la expresión de voluntades y esfuerzos para conformar redes de apoyo sinérgico que legitime, promueva y valore la inclusión educativa como parte de una estrategia nacional que fomente una cultura humana de desarrollo social cultural de inclusión.

En dicho contexto, reflexionar sobre las competencias, funciones del docente y su incidencia en la política, práctica y cultura inclusiva como parte de una sociedad que se precia de diversa e intercultural y que fomenta el Buen Vivir, resulta inaplazable.

Palabras clave: inclusión educativa, docente inclusivo, inclusión.

Abstract

The teacher, the pivot of the teaching / learning process, is a key player in the construction of school / educational inclusion, a task that is carried out in a convulsive, turbulent social environment with economic, cultural and political tensions that challenge its management. Work in question constitutes a true crossroads, on the one hand, on the other, society demands, the teacher, quality results. These results often do not coincide with the education expected by members of the educational community, who in practice act as pressure and interest groups coexisting in the social environment. In addition, the construction of educational policies that reflect the expression of wills and efforts to form networks of synergistic support that legitimizes, promotes and values educational inclusion is not observed as part of a national strategy that fosters a human culture of social inclusion cultural development. In this context, reflecting on the competencies, functions of the teacher and their

impact on politics, practice and inclusive culture as part of a society that prides itself on diverse and intercultural and that promotes the Good Living, is imperatable.

Keywords: educational inclusion, inclusive teacher, inclusion.

El Docente en el proceso de inclusión escolar

Educación para todos

La Declaración de Salamanca del año 1994¹, previa aprobación de la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, considera que los sistemas educativos deben plantear y fomentar la diversidad como principio de inclusión, unificando esfuerzos en una “Educación para Todos”, factor clave para cumplir la propuesta de integrar la escolarización (UNESCO, 1994). Durante el actual Milenio varias y diversas son las iniciativas llevadas a cabo con el propósito de transformar los salones de clase e instituciones educativas en entornos de aprendizaje y de desarrollo de todo el estudiantado, y en especial de aquellos en riesgo de exclusión. En efecto, existe un andamiaje legal, técnicas, planteamientos, fundamentos teóricos/pedagógicos para abordar desde el liderazgo docente el acompañamiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje requerido, para crear un ambiente asertivo e incluyente, conducentes a la ejecución de estrategias e innovaciones pedagógicas adecuadas para el desempeño docente, que coadyuvan a la mejora de las tarea docente, funciones y contribuyen a la inclusión integral de los estudiantes en el salón de clases².

En todo caso, la experiencia nos aporta evidencias de cómo el sistema educativo nacional y los profesionales docentes han intentado, con mayor o menor éxito, dar respuesta a la situación de acuerdo con las políticas, las tradiciones pedagógicas, el pensamiento del profesor, los recursos disponibles y las –propias- competencias. Evidencias que reflejan el intenso debate abierto en distintos países, Ecuador no se excluye. Los salones de clase ponen de manifiesto algunas constantes en las propuestas internacionales orientadas al logro de una educación equitativa de alta calidad para todos los educandos y al progreso hacia sistemas educativos más inclusivos (Crosso, 2010). Las evidencias que más destacan son la necesidad de promover un cambio de mirada; las dificultades de atender la diversidad de necesidades del alumnado en el aula, promoviendo el éxito de cada uno de ellos; la importancia del pensamiento del profesor y de las culturas organizativas y de colaboración en los centros; y la formación inicial y permanente del profesorado, puesto que “(...) la Inclusión Educativa es inherente al principio de Educación para Todos, y demanda un cambio radical tanto en la forma de concebir y desarrollar la educación en sus aspectos curriculares, como en la actitud de los maestros y maestras frente a los estudiantes (...)” (Ministerio de Educación, 2011).

¹Declaración de salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales aprobada por la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad salamanca, españa, 7-10 de junio de 1994.

²Se acoge la recomendación del ministerio de educación de ecuador y de la real academia de la lengua, que pide ahorro de lenguaje, por dicha razón se considera están incluidas “las estudiantes” cuando se utiliza la expresión “los estudiantes” e igual acción de inclusión se asume en ámbitos similares. Igual ocurre en el caso de la mención de padres de familia, misma que incluye a las madres y de más tipos de familia que la constitución reconoce y que es manifiesta en la realidad social nacional.

En tanto la inclusión constituye “(...) el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación (...) Involucra cambios (...) modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños (...)” (UNESCO, 2005).

Por lo expuesto, se hace necesario profundizar, algo más, en lo que –debemos- entender por educación inclusiva, reflexionar sobre las funciones del profesorado ante los estudiantes con necesidades de cooperación, atención, y en particular las del docente, y formular algunas propuestas sobre los contenidos y estrategias de formación, tanto inicial como a lo largo de la carrera profesional docente, como parte del proceso de inclusión escolar. Las instituciones educativas, según el caso, realizan por medio de los docentes el proceso de inclusión como respuesta educativa a demandas de necesidades especiales de estudiantes, se ha establecido una estrecha relación entre inclusión y educación especial, explicado en el objeto de “asegurar más y mejores oportunidades educativas para el alumnado con necesidades especiales”. El reto de cómo avanzar hacia una escuela más inclusiva conlleva un nuevo rol docente. El docente tutor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como El reto de cómo avanzar hacia una escuela más inclusiva conlleva un rol docente. El docente tutor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia lugar donde los estudiantes encuentran respuesta educativa a su manera de ser y aprender, máxime “(...) si estamos en funciones dentro del aula o en funciones directivas, reflexionemos y propongamos algunas acciones que nos encaminen a convertir en realidad la Educación para Todos (...)” (Ministerio de Educación, 2011).

La educación inclusiva a pesar de la complejidad que reviste, de los contextos en los que se desarrolla y de que no existe una única perspectiva sobre cómo plantear la inclusión, ni a nivel de un Estado ni de un centro en particular, puede apreciarse un creciente consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con cuestiones de valores, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica. En definitiva, la inclusión supone una manera particular de entender y pensar la educación con un enfoque de responsabilidad social comunitaria, pues la educación inclusiva se basa en la concepción de los derechos humanos por medio de la cual los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones (Organización de Naciones Unidas, 2006).

En efecto, la inclusión educativa supera el criterio de un slogan o la moda de usar expresiones como nosotros/nosotras o ciudadanos/ciudadanas, por citar un ejemplo; al contrario, constituye “(...) un proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura (...) en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos. En consecuencia, la inclusión supone un compromiso a favor de la identificación y progresiva reducción de las barreras al aprendizaje y a la participación que algunos alumnos, sobre todo los más vulnerables, encuentran en los centros y en las aulas (...)” (Ainscow, 2004), proceso que demanda al docente poseer los instrumentos que les permita acceder al estudiante que demanda inclusión, a ser utilizados en el salón de clase, buscando limitar y excluir los casos de discriminación y exclusión educativa y socio cultural, además busca concienciar que la inclusión educativa no se encuentra ni en los juegos ni en

el trabajo pedagógico, sino en el cambio de los principios, los valores culturales y valores educativos que existen y se desarrollan para acoger al otro, al diferente.

El docente es la persona clave en el proceso educativo de inclusión, pues de éste depende el cambio cultural/mental que tiene el resto de profesionales en relación al apoyo que deben recibir los estudiantes con necesidades educativas especiales y culturales en el proceso de inclusión, puesto que “la educación inclusiva está íntimamente asociada al desarrollo integral de todos los niños y niñas, ya que el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa (...)” (Tedesco, 2007).

Dimensiones del docente en la Inclusión escolar: un problema con varias respuestas

En tiempos actuales aparece cual pivote en el sistema educativo demanda de inclusión educativa en las instituciones educativas. En efecto, el reto docente que todas las escuelas regulares abran sus puertas a los niños con habilidades diferentes o con necesidades educativas especiales, requiere de docentes que tienen/tengan la fuerte convicción de que es la escuela la que debe adecuar su funcionamiento, ritmo, métodos, lenguaje, entre otros, a las necesidades de cada niño, y no a la inversa. La meta del sistema educativo es garantizar el derecho a la educación que toda persona tiene durante toda la vida, sin estar condicionada por razones de salud, de procedencia, género, capacidad económica, etnia, lugar de residencia, orientación afectivo sexual o cualquier otra (Asamblea Nacional Constituyente, 2008).

La propuesta **metodológica** se apoya en entrevistas en profundidad y observación participante, identifica el tema de la inclusión educativa, desde la gestión docente, las obligaciones en lo legal/formal/institucional; es decir, trata la inclusión como un medio a través del cual estudiantes, docente y demás actores educativos en este estudio muestran ciertas pautas culturales que coadyuvan a la construcción de espacios de inclusión y diálogos. En este sentido, encuentra múltiples y variadas posturas que en ocasiones parecen aceptar y en otras impugnar el tema de la inclusión educativa como el orden social que los controla. En dicho contexto, una entrevista, es una técnica de investigación que por lo general “(...) se realiza en forma oral generalmente de acuerdo a un guion preconcebido por el investigador (...)”. Partimos de la preparación del guion de la entrevista, destacando que el tema a tratar refiere, única y exclusivamente, al docente y su incidencia en el proceso de inclusión educativa. Efectivamente, se emiten 12 invitaciones a igual número de personas, entre docentes, ex rectoras/interventoras y especialistas vinculados al tema educativo, especialmente, el que ocupa a la investigación, a las que se añaden entrevistas a docentes de instituciones educativas identificadas como emblemáticas.

La investigación, tipo descriptiva, no se limitan a describir la situación presente en la gestión docente o en la institución, lugar en el que se ubica el problema objeto de estudio, sino, también busca identificar las propiedades, expresiones y características de los estudiantes, padres de familia, especialistas e involucrados en el tema del reto del docente¹ inclusivo. La investigación descriptiva, trabaja sobre realidades de hecho, su característica fundamental es la de presentar una interpretación

¹ Usamos la expresión padres de familia, pero incluimos de facto a las madres o representantes legales.

correcta de la realidad observada, puede incluir lo siguiente: encuestas, casos, temas exploratorios, causales, entre otros, debido a que la recolección de datos es única como en el presente estudio (García J. , 2004).

En dicho contexto, “(...) La Investigación [realizada] es un proceso que, mediante la aplicación del método científico, encamina a conseguir información apreciable y fehaciente, para concebir, comprobar, corregir o emplear el conocimiento [para elevar el acervo científico de la investigación] (...)”. El diseño de la investigación tiene un enfoque cualitativo, no experimental, pues parte de un amplio “(...) proceso reflexivo de la progresiva solución de problemas dirigido por personas que trabajan con otros equipos o como parte de una "comunidad de práctica" para mejorar la forma de abordar las cuestiones y resolver problemas [relativos a al ejercicio docente inclusivo, pues las entrevistas dejan al descubierto un elevado consenso relativo al reto del docente en la construcción de inclusión] (...)” (García J. , 2004),

Algunos hallazgos

El papel docente es harto variado y amplio, está vinculado con la ejecución de la gestión orientadora del proceso enseñanza/aprendizaje, per se inclusiva. Además, dicho papel implica la construcción social de espacios de diálogo con inclusión y tolerancia a lo diferente, dinamizado por medio del proceso de acompañamiento, sumadas las prácticas pedagógicas asertivas, al plantear objetivos – claros y precisos-, contenidos y la retroalimentación –adecuada- para los estudiantes.

El docente en el marco de la inclusión educativa debe tener claro y estar convencido de que de él depende que los estudiantes vivan los derechos en los hechos, pues compete al docente dominar los principios y mandatos de la arquitectura legal/internacional de la educación inclusiva, entre ellos: La Declaración Universal de los Derechos del Niño 20-11-1959, Convención sobre los Derechos del Niño 02-09-1990, Conferencia de Jomtiem, Declaración Mundial de Educación para Todos. 05-03-1990 y Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas especiales: Acceso y Calidad. Salamanca 1994, entre los que más destacan. A la normativa señalada se suma la Constitución de la República, Ley Orgánica de Educación Intercultural y Reglamento, Código de la Niñez y la Adolescencia, Ley Orgánica de Discapacidades y Reglamento, Normativa sobre solución de conflictos en las instituciones educativas, Plan Nacional Integral para erradicar los delitos sexuales en el sistema educativo, entre otras normas conexas.

Por lo anotado, emerge como un elemento “(...) con relevancia (...) la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa, pues ésta puede facilitar la implementación o puede constituirse en una barrera para el aprendizaje y la participación del alumnado (...)” puesto que la inclusión educativa, insistimos “(...) es un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Sus dimensiones incorporan la cultura, política y práctica. Dentro de la cultura se plantea una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto; estudiantes, miembros del consejo escolar y familias. Las Políticas por su parte apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos

apoyos para responder a la diversidad. Así mismo, las Prácticas aseguran que las actividades escolares favorezcan la participación de todos evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen (...)” (Booth & Ainscow, 2011).

Un indicador de éxito de las prácticas inclusivas, entendido como dimensión, constituye, “(...) la actitud de miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y hacia la inclusión (...)” (Idol, 2006). Entendiéndose por actitud una posición u orientación del pensamiento, traducida en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar. La actitud en cuestión se compone de tres dimensiones: “(...) a) la cognoscitiva, formada por percepciones, creencias e información que se tiene sobre algo. b) La afectiva que implica sentimientos a favor o en contra de algo y c) la conductual referida a la tendencia a reaccionar hacia algo de una cierta manera (...)” (Beltrán, 1998).

En el marco de las necesidades del docente inclusivo se plantean dos dimensiones: la Pedagógica y la Orientadora, incluyendo las competencias, atributos, vinculados a la educación formal, los valores que utiliza para guiar a los estudiantes utilizando los recursos existentes, creados y aquellos otorgados por la institución para beneficiar al estudiante en el proceso de inclusión que demanda: En primera instancia, pasar del modelo del déficit al modelo interactivo requiere conocer al estudiante (habilidades, conocimientos, intereses) como también conocer en profundidad el currículo, en el propósito de poder realizar ajustes y crear las condiciones del salón de clases que permitan enriquecerse de la diversidad (Arnaiz, 2003).

En segunda, los entornos inclusivos demandan, sin duda alguna, de la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico; una mayor implicación personal y moral; una ampliación de los territorios de la profesión docente; y de la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado (Escudero, 1999).

Y en tercera, el reto de la educación ecuatoriana converge con lo que se ha dado en denominar escuelas inclusivas, oferta con la que se pretende otorgar oportunidades de aprendizaje a todos estudiantes. Es decir, trata de una propuesta/apuesta de escuelas y profesores que aprenden a promover el máximo progreso para cada estudiante, más allá del que cabría esperar por los conocimientos que poseen y los factores ambientales; que garantizan que cada estudiante alcance el máximo nivel posible de aprendizajes, según sus posibilidades; que aumentan todos los aspectos relativos al conocimiento y desarrollo del estudiante; y que sigan mejorando año tras año (Stoll & Fink, 1999).

La dimensión pedagógica, entendida como una disciplina científica con autonomía funcional y la pedagogía general como disciplina académica sustantiva que hace teoría, tecnología y práctica de la intervención pedagógica con independencia de las consideraciones diferenciales, que son el campo propio de las pedagogías aplicadas. El reto de la Pedagogía es transformar la información en conocimiento y el conocimiento en educación. El docente está obligado a definir los rasgos que determinan y cualifican el significado de educación frente a cualquier otra forma de interacción. Y

aquello obliga a lograr avanzar desde el conocimiento a la acción, porque no basta con conocer para actuar. Hay que asumir sin prejuicios que la pedagogía es conocimiento de la educación y este se obtiene de diversas formas, pero, en última instancia, ese conocimiento sólo es válido, si sirve para educar; es decir, para transformar la información en conocimiento y este en educación, desde conceptos con significación intrínseca al ámbito de educación. Cualquier tipo de influencia no es educación, pero cualquier tipo de influencia puede ser transformada en una influencia educativa, atendiendo al conocimiento de la educación y a los principios que fundamenta (Tourrián, 2016).

La dimensión en cuestión, se ha vinculado necesariamente al conocimiento de la educación que se tiene y sustenta; educar, implica no solo saber y enseñar, sino también dominar el carácter, el sentido propio del significado de educación, para saber enseñar y educar (Tourrián, 2016). La mediación de las funciones y competencias del docente –tradicionalmente-, se centran en el aprendizaje de un contenido y el intercambio abierto de los estudiantes. En tanto, la mediación pedagógica tiene como objetivo principal: generar cohesión social, al preparar la Comunicación Pluridireccional, entre el docente tutor y los estudiantes, priorizando el contacto y uso de técnicas didácticas, acercando de forma analítico/comprendensiva los conocimientos adquiridos, facilitando el hecho del aprendizaje de forma crítica.

Dentro del marco pedagógico se encuentran, otros puntos clave como: el proporcionar las consignas adecuadas, para que el estudiante con el acceso de las herramientas didácticas pueda extender, clarificar, analizar los contenidos y la información proporcionada, apoyándose en la retroalimentación y conocer los alcances logrados en el nivel propuesto apoyado en las actividades desarrolladas y dentro del proceso llevar el uso adecuado de las TICS en el salón de clases.

De igual forma, la dimensión orientadora y la acción tutorial se entienden como una dimensión de la educación. “(...) La educación integral pretende el máximo desarrollo de todas las capacidades del alumno (...) La dimensión orientadora del trabajo que realiza el profesor está sustentada en el hecho de que el fenómeno del aprendizaje humano es sumamente complejo e intervienen en él no solamente la dimensión intelectual o cognitiva del alumno, sino la totalidad de la persona. El alumno aprende desde sus experiencias, motivaciones, expectativas, valoraciones y sentimientos (...)” (Departamento de Educación y Cultura, 1999).

Urge, entonces, reflexionar sobre la importancia que tiene la orientación y la acción tutorial si se quiere llevar a la práctica una auténtica educación integral e inclusiva, a ser evidenciado como un producto de calidad, vía una evaluación adecuada, medido a través de indicadores de logro acorde a las destrezas propuestas. Un hecho que destaca refiere a que el docente debe respeto a la diversidad, valorándola como la riqueza del salón de clases, no como un problema, que complica la tarea docente a corto o mediano plazo, que más bien da sentido al trabajo docente, para ello demanda motivación y creatividad, poniendo énfasis “(...) en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (...)” (Blanco, 2015).

Los docentes en el ejercicio profesional deben dominar los contenidos que imparten, por un lado; por otro, es necesario faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa. En la medida que el profesor asuma esta doble responsabilidad manifestará una actitud más positiva ante los estudiantes con distintas necesidades educativas (Sola, 1997).

En tanto, la dimensión investigación demanda del docente dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje con inclusión, la necesidad de aplicar técnicas adecuadas para cada estilo de aprendizaje que tenga la población estudiantil –especialmente a nivel individual-, las que en el caso nacional deben ser resumidas en un documento denominado: adaptación curricular a la inclusión, el cual promueve, dentro de los principios de inclusión educativa, diversidad e interculturalidad de un liderazgo docente activo, clave porque promueve una actitud asertiva e inclusiva en el desarrollo de la clase. Al brindar apoyo de forma personalizada con un instrumento como el documento citado que recrea el proceso de inclusión educativa, pues constituye una especie de plan de navegación que orienta hasta el uso de frases de logro, como la promoción del esfuerzo constante, valorando el acercamiento docente-colectivo educativo-familia-estudiante y el desarrollo pedagógico personalizado que busca fortalecer la relación tutor-estudiante-padres de familia, creando cercanía, diálogos, encuentros y confianza, factores que permiten fortalecer los lazos afectivos que coadyuvan a la mejora del entorno educativo y la creación de bases culturales de inclusión y cohesión social.

Funciones del docente en la Inclusión Educativa: elementos para la discusión

La función docente, tiene un rol clave: enseñar, su desarrollo, básicamente es responsabilidad de un equipo de docentes, pero se personaliza, se concreta, en una persona, el docente. A la hora de determinar la persona responsable de la acción docente se debe tener en cuenta el perfil personal y profesional adecuado. Aun pudiendo y debiendo intervenir todos los docentes en la acción enseñanza/aprendizaje, no todo el mundo está cualificado para ello. La madurez personal y emotiva, la experiencia profesional, el dominio de técnicas de intervención en grupo, el compromiso profesional, la capacidad de liderazgo, la formación académica y la capacidad de innovación educativa son sólo algunos de los elementos que se deben tener en cuenta a la hora de designar a un docentes (Segovia & Fresco, 2000).

Los autores citados, manifiestan las funciones docentes a ejercer en relación al estudiante en general e insisten en actuar con urgencia “(...) cuando se encuentra con dificultades en su medio escolar (...)”, porque dicho estudiante busca a la persona más cercana, que le brinda la confianza necesaria en el día a día dentro de sus clases áulicas, como en las relaciones con el resto de estudiantes lo cual hace evidente el nexo docente/estudiante/familia, pues el docente en el papel de tutor coopera en la orientación de la forma más adecuada, pues para ello utiliza experiencia, capacitación recibida y estrategias inclusivas y de dialogo, las que dan lugar a un conjunto de decisiones que buscan lograr que el estudiante se sienta parte de su grupo, sea aceptado, dialogue, mejore la relación grupal y se incluya en el proceso educativo.

El docente en la educación inclusiva, en especial en el proceso enseñanza/aprendizaje cumple funciones clave, tales como:

1. Valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
4. Desarrollo profesional permanente: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012).

Además, el docente debe cumplir la función de un generador de diálogos socioculturales, pues escuchar quejas e inquietudes dentro del espacio escolar implica gestar espacios de democracia y participación social propias de la inclusión como de la construcción de democracia y ciudadanía intercultural. No obstante, existen casos que demandan, por su gravedad e importancia, el requisito previo de interactuar/socializar con el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) de la institución, instancia que ejerce la potestad de intervención psicosocial y diseña potenciales soluciones, proceso que implica la participación de los estudiantes, docentes y familia, es decir es inclusivo e incluyente. “(...) La consejería debe ser entendida como un proceso flexible y dinámico, encaminado a dar respuestas acordes a las situaciones del contexto individual/particular, institucional, comunitario y social en el que los individuos se desenvuelven (...)” (Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa, 2015).

En efecto, más allá de la tradicional función docente la inclusión educativa, supone la aceptación de una nueva concepción de la educación, la cual presenta, entre las que destacan:

- Defiende la educación intercultural.
- Recoge la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983, 1993).
- Acepta una perspectiva holística y constructivista del aprendizaje.
- Construye un currículo común y diverso.
- Fomenta una participación activa social y académica.
- Ofrece unas enseñanzas prácticas adaptadas.
- Establece una agrupación multi edad y flexible.
- Incorpora el uso de la tecnología en el aula.
- Se propone enseñar responsabilidad y establecer la paz.
- Fomenta amistades y vínculos sociales.
- Pretende la formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes (Blanco, 2015).

El docente debe estar dotado de la convicción/compromiso de formar grupos multidisciplinarios para lograr materializar espacios de dialogo sociocultural inclusivo e incluyente, proceso que

posibilita la inserción de los estudiantes en etapa escolar, desde una perspectiva centrada en la promoción de principios y valores básicos para la convivencia armónica.

El docente en el proceso de inclusión cumple la función de planificador de la estructura didáctica/pedagógica recogida en el Plan de Acción Tutorial, el cual, previo diálogos e investigación, contiene la estructura de los pasos a seguir para mejorar el desempeño de los estudiantes, el seguimiento académico y fortalecer el nexo entre la institución educativa y los padres de familia. El instrumento en cuestión, unifica todo el proceso que necesita el estudiante para acceder a los conocimientos mínimos que demanda el sistema educativo. Las destrezas deben afianzarse en el proceso tutorial, con horarios estipulados, concertados y adecuados, formando los hábitos necesarios para el estudio, buscando el desarrollo de las destrezas propuestas por los docentes, al impartir las clases, manifestando la adecuación o adaptación curricular necesaria, ubicando las dificultades básicas que tiene el estudiante para aprender, en el que incluya las acciones del espacio escolar con las modificaciones que coadyuvan a su desempeño eficaz en el proceso áulico; es decir, el Plan de Acción Tutorial es un instrumento que desde el ejercicio de la inclusión busca la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, teniendo como eje al docente.

Los cambios sociales, demandan que “(...) el rol del maestro dependa en gran medida de la función social que en cada momento histórico se asigna al sistema educativo. De hecho en la mayoría de nuestras sociedades se espera que el sistema educativo escolar cumpla no una, sino varias funciones (...)” (Tedesco & Tenti, 2002). El docente se encuentra en un mundo cada vez más desarrollado en el campo de la ciencia y tecnología, impensable resulta imaginar un docente sin teléfono celular, por ejemplo. Lo señalado, implica que el perfil del docente ha ido cambiando, especialmente en el campo de la enseñanza/aprendizaje que ha pasado de la simple “reproducción de conocimientos memorísticos” a una etapa de participación y actualización de conocimientos, mejora de las estrategias de enseñanza/aprendizaje a las que suman la inclusión educativa. Por dicha razón, “(...) resulta particularmente interesante preguntarse cuáles son las opiniones de los docentes respecto de los fines de la educación, ya que ellas estarán asociadas con ciertas imágenes acerca del papel que ellos juegan en la sociedad (...)” (Tedesco & Tenti, 2002).

La función docente en el marco de la educación inclusiva, “(...) presenta una complejidad que puede ser comprendida de mejor manera si se tiene atención sobre el profesor como agente relevante y clave de este proceso. Puede constituirse en una barrera o en un agente facilitador de las prácticas inclusivas. (...)” (Woolfson & Brady, 2009). También debe superar el criterio de que la inclusión educativa –exclusivamente- se refiere a los casos de personas con capacidades diferentes, sino asumir que la inclusión educativa, adiciona la necesidad de recrear y crear diálogos culturales e incluyentes entre las diferentes culturas. En este marco, surge la importancia “(...) de mantener una actitud positiva hacia la inclusión educativa, señalando que si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas específicas según discapacidades, la percepción positiva que los profesores tienen se podría ver deteriorada (...)” (Horne & Timmons, 2009).

En efecto, la función del docente en el proceso de inclusión educativa, demanda tener metas y objetivos, diálogos, encuentros, congruentes con el ser y el pensar, pero sobre todo debe sembrar cohesión social, materializar sueños, esperanza en aquellas personas que lo rodean, especialmente el estudiante, los demás docentes y el padre de familia, ante el desafío del desarrollo que en la actualidad es educar y crear unidad en la diversidad, teniendo como eje la integración, inclusión y cohesión social cultural.

En Ecuador, el Ministerio de Educación, señala cinco competencias básicas que se esperan de un docente a la hora de dar atención educativa a la diversidad: “(...) Enseñar a los estudiantes, es decir que el docente sea capaz de gestionar un aula para que todos los estudiantes alcancen las competencias que se esperan para culminar los niveles primario y secundario (...) Organizar el aula para que todos sus estudiantes aprendan con igualdad de oportunidades. Siendo sensible a la diversidad de los estudiantes, lo que supone adecuar la metodología, para trabajar en grupos diferenciados y estar dispuesto a ayudar (...) Favorecer el desarrollo social y emocional de los estudiantes y, en consecuencia, generar entornos de convivencia equilibrados y tranquilos. Esto supone participación, diálogo, representación de los estudiantes. Para una sana convivencia (...) Trabajar en equipo ya que la colaboración es vital para afrontar el reto de atender a la diversidad (...)” (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2011).

Actualmente, las competencias que asume el docente ante la diversidad, buscan se involucre en todos los aspectos que concierne al campo educativo, gestionando un espacio para que todos aprendan equitativamente con la metodología adecuada, dependiendo de las dificultades y oportunidades para trabajar en equipo, el estudiante con sus coetáneos. Lamentablemente, poco se habla de la inclusión de la diversidad y los diálogos entre culturas diferentes, empero todos estos factores van a incidir en un ambiente de paz, armonía y equilibrado de convivencia pacífica con diálogos constantes entre los miembros de la comunidad educativa, sobre todo durante el acompañamiento educativo. Estamos ante la evidencia de un docente que demanda poseer amplia visión del tema cultural y diálogos.

La escuela frente a la Inclusión

Las décadas del actual milenio, ricas en generación de políticas de inclusión educativa, han puesto en la agenda temas como accesibilidad, inclusión, diálogos, ciudadanía intercultural, trato humano y justo, posicionados en la cotidianidad nacional y en el sistema educativo. La exclusión de estudiantes del sistema por cuestiones de embarazo, por ejemplo ha desaparecido. Lamentable resulta señalar que ha prendido el uso de lenguaje que según los usuarios sería inclusión, pero dista de aquello, porque la inclusión, sobre todo la educativa, se vive en los hechos con los derechos en el marco de la creación de democracia participativa y una cultura de tolerancia al diferente.

Ecuador, transita por una etapa rica en procesos de inclusión, gran parte de ellos con un sesgo hacia las capacidades especiales, lo que ha dado lugar a que se crea –erradamente- que la inclusión es única y exclusiva de las personas con capacidades especiales y diferentes. No obstante, aparece como logro el hecho de que se hable y hasta exija la inclusión en el campo educativo, pero los espacios de debate del tema inclusión educativa y socio cultural no constan en la agenda de formación universitaria de

los docentes. En efecto, temas como antropología cultural no constan en el currículo de formación docente.

Efectivamente, Ecuador en años recientes ha buscado implementar una serie de medidas y directrices para la inclusión educativa, pero no se puede hablar de una política educativa de inclusión, hecho que aparece como una elevada deuda para lo que va del actual milenio. Lo señalado no desconoce el trabajo realizado para reducir los índices de exclusión existentes en los años setenta, ochenta y entrados los noventa, empero los estudios y procesos de concienciación dados en aquellos años fueron la base para la implementación de los procesos de inclusión observados en lo que va del actual milenio.

De igual modo, el docente inclusivo es un agente que coadyuva a la creación de un modelo democrático participativo corresponsable, no jerárquico, que parte de reconocer que “(...) educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (...)” (UNESCO, 1999), además en la institución educativa:

- Establecen un grupo de trabajo sobre Educación Inclusiva.
- Organizan y dirigen sesiones de trabajo informativas para el profesorado, los padres, los alumnos y el personal de la administración y servicios de la escuela.
- Se interviene coordinada e interprofesionalmente.
- Se respeta y protege la dignidad humana y los derechos de la persona.
- Comprenden la realidad escolar, social y/o familiar según modelos sistémicos.
- Intentan construir centros abiertos, permeables y sensibles a las necesidades y características del entorno.
- Buscan e identifican problemas, carencias y dificultades, y buscan soluciones.
- El equipo docente investiga y crece personal y profesionalmente.
- Aboga por la mediación y la resolución de conflictos dialogada.
- Promueven y potencian apoyos para que todos los alumnos tengan éxito en sus actividades educativas y sociales.
- Atienden las necesidades del profesorado para que se sienta apoyado en su esfuerzo para promover el éxito de todos los alumnos (ITE (Instituto Nacional de Educativas y de Formación del Profesorado), 2016).

El Plan Decenal para la Educación 2006, parte de los estudios y diagnósticos realizados las dos últimas décadas del pasado milenio, en ese contexto trabaja y equipara el derecho de las personas, respetando la diversidad y la complejidad de los términos culturales y enfoques enraizados en el país, para buscar producir un cambio y una reforma en la propuesta pedagógica, dando lugar al principio de la corresponsabilidad no solo para el Estado sino a toda la comunidad educativa en función de los principios de una educación para todos, recogidos en el denominado Informe Leroy.

Actualmente, la tendencia se orienta hacia la formación de equipos multidisciplinarios en la que el ejercicio docente ha dado lugar a la asignación de funciones claras, precisas y concisas a los diferentes

miembros de la comunidad educativa, por un lado; por otro, se confían y distribuyen responsabilidades entre los distintos miembros del equipo docente y la comunidad; es decir, construyen un modelo y cultura participativa y de diálogos. Lo señalado, otorga las herramientas básicas para apropiarse de esta nueva fase de educación multidisciplinaria e inclusión en la diversidad, para comprender el mundo que les rodea. La revisión y reflexión, desde el punto de vista crítico/analítico en la práctica educativa produce cambios metodológicos en el campo pedagógico fomentando una cultura de inclusión educativa, desde el diálogo socio cultural y participativo.

Cultura, políticas y práctica inclusiva en la escuela.

La creación de una cultura inclusiva está en función de la fortaleza de la Comunidad Educativa que es la que acoge, promueve y se compromete a participar de forma activa con cada uno de sus actores del proceso educativo, por un lado; por otro, lado es la comunidad en cuestión, la que se compromete a trabajar en el desarrollo de valores de cohesión social e inclusión, sumados los valores y principios de unidad en la diversidad como la vivencia de los derechos en los hechos.

Paralelamente, la Universidad durante el proceso de formación del docente, está obligada a fomentar una cultura de inclusión educativa, desde el binomio teoría/práctica, auspiciando la investigación científica en dicho campo como en las actividades extracurriculares, especialmente en la fase de vinculación con la comunidad, sin dejar de lado el tema curricular que por la importancia que reviste la inclusión educativa demanda ser flexible y transversal.

El Ministerio de Educación de Ecuador, ha generado un andamiaje legal que en principio, buscaría el fomento de pautas culturales de inclusión educativa en las instituciones educativas, pues muchos de los instrumentos pedagógico/administrativos demandan ser construidos desde el principio de la participación, destacando el Código de Convivencia, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Plan Curricular Institucional (PCI), las Adaptaciones Curriculares a la Inclusión (ACI), los proyectos del DECE, diseño de instrumentos que coadyuven a la convivencia pacífica y la resolución pacífica de conflictos, entre otros, tiene como propósito eliminar barreras de todo tipo y sentar bases de inclusión educativa/social/cultural.

Los lineamientos del Ministerio citado, confrontan con la realidad del docente en general, pues, aparece como debilidad de la propuesta oficial, los bajos niveles dedicados al desarrollo profesional docente en el campo de la inclusión, dominados por un criterio de homogenización del sistema educativo, basta citar el asumir la educación y cultura rural como de igual característica a la urbana. Lo señalado, genera un bache/déficit de políticas educativas inclusivas.

Las debilidades anotadas, señalan no existe una política educativa inclusiva, sin que aquello implique negar los logros a la fecha observados, pues destacan los manejos curriculares, la gestión administrativa, el desarrollo profesional y la organización de los técnicas de enseñanza/aprendizaje, aunque con un fuerte sesgo hacia las personas con capacidades diferentes. Vale destacar la importancia del PEI, el cual resume de forma sistemática y participativa la aportación de los docentes, como del resto de actores de la comunidad educativa, el respeto a la diversidad y las

características individuales del estudiante, pues identifica y establece, desde las especificidades los requerimientos del estudiante, como sus fortalezas, dificultades endógenas y exógenas, actividades terapéuticas y recreativas que pueden contribuir en el proceso de aprendizaje escolar, estableciendo una conexión entre la institución educativa, la familia y los profesionales externos por medio del docente que trabaja en el proceso de enseñanza áulico , especialmente en los primeros años de estudios.

No obstante, instrumentos como el Plan Educativo Individual demandan contar con equipos docentes y diseñar estrategias flexibles que permitan gestar espacios de inclusión y elaborar materiales adecuados según el caso, lo que genera una cultura de trabajo en equipo y conduce a generar pautas culturales de inclusión en la institución educativa (Molina, 2016). Las estrategias didácticas son una de las mayores prácticas inclusivas, porque nacen de la construcción colectiva docente, forman parte del PCI, contribuyen a dar respuestas a las demandas de inclusión y necesidades educativas especiales. Entre las experiencias, actividades y gestiones destacan: aprendizaje cooperativo, tutoría entre pares, la negociación pedagógica, disposición del aula y las TICS, diálogos entre miembros de la comunidad (Nolivos, 2016).

El principio de currículo flexible, que no es más que una adaptación curricular particular acondicionada a las necesidades especiales de cada uno de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, sea cultural o psicofísica, promueve que todos aprendan en el mismo tiempo con métodos y técnicas diversas de acuerdo a sus estilos y particularidades de aprendizaje. Por dicho motivo, se realiza la adaptación curricular a la inclusión, para tener una guía clara, precisa y concisa de apoyo en el proceso de enseñanza/aprendizaje, tal cual dispone el andamiaje legal (Guía de Inclusión del Ministerio de Educación), instrumento que, equivocadamente, producto de la ausencia de capacitación y divulgación se cree es, único y exclusivo, para el nivel fiscal, dejando un espacio muy amplio de déficit en inclusión en las Instituciones educativas particulares (Molina, 2016); sin embargo, el sistema educativo particular tiene el acceso para empoderar al docente sobre sus funciones en el art. 56 inciso 1, 2, de la Ley Orgánica Intercultural (Nolivos, 2016), que reconoce al docente en su función de tutor como la figura principal y mediadora de la función formativa del estudiante a su cargo; para ello, demanda la evaluación diagnóstica ejecutada de manera oportuna -en el comienzo del año-, la cual permite conocer los contenidos que posee el estudiante, las diferencias y necesidades educativas especiales y de esta forma proyectar las estrategias para cada parcial, pues se hace necesario evaluar de manera constante y continua, para conocer si las destrezas que se proponen son adecuadas o deben tener modificaciones o ser adaptadas de acuerdo al currículo vigente, sin dejar de lado las necesidades específicas del estudiante que demanda inclusión.

Por lo señalado, es fundamental el cambio de paradigmas desde el discurso a una práctica inclusiva materializada en diálogos y encuentros culturales, incentivando y motivando a los padres de familia, autoridades con apoyo docente en búsqueda del empoderamiento de su rol de agente de inclusión, rompiendo estereotipos, otorgando oportunidades y favoreciendo de forma integral a cada estudiante, para de esta forma promover dentro de la institución educativa como en cada uno de los espacios de la sociedad una cultura inclusiva que entiende la diversidad socio cultural.

Conclusiones

Urge la necesidad inaplazable de profundizar, en el sector educativo, en lo que –debe- entender la sociedad por educación inclusiva. Adicional, reflexionar para empoderar las funciones del docente en las instituciones educativas, tanto al inicio como a lo largo de la carrera profesional docente, como parte del proceso de inclusión educativa, es una demanda que permitirá generar respuestas a las demandas de inclusión de los estudiantes y comunidad, especialmente en cuanto a la formulación de propuestas sobre contenidos y estrategias de atención, formación, cultura de diálogos, entre otros.

El docente aparece como el pivote de la institución educativa en cuanto a construcción de pautas culturales de inclusión educativa, por un lado; por otro, según el caso, los docentes realizan el proceso de inclusión como respuesta educativa a demandas de inclusión de los estudiantes, dando lugar a una estrecha relación entre inclusión y educación especial, explicado en el objeto de “asegurar más y mejores oportunidades educativas para el alumnado con necesidades especiales”.

Uno de los retos de la nación constituye cómo avanzar hacia una escuela más inclusiva, ello conlleva diseñar un nuevo rol docente. Por ello, el docente tutor, elemento clave del proceso de atención a la diversidad, demanda capacitación constante y continua, bajo el principio de educación para todos y de tratarse de un derecho para toda la vida.

Las universidades no registran, los primeros años del actual milenio procesos de rediseño curricular que permita al docente acceder a una formación que coadyuve a la creación de una cultura inclusiva y social responsable. A lo señalado se añade las limitadas horas de capacitación que los docentes reciben en lo relativo al tema de inclusión educativa.

Los principios determinados para la educación inclusiva de las instituciones educativas, privilegian atender estudiantes con capacidades especiales dejando de lado el tema de inclusión social cultural, cohesión social, diversidad cultural, enfermedades catastróficas y vulnerabilidad. No obstante, las ejecuciones públicas, están basadas en el fomento al respeto y espacio que cada persona debe otorgar al otro, pretenden que cada estudiante asuma el reto de ponerse en el lugar del otro y cultive el compañerismo, instituyendo el aprendizaje cooperativo; sin embargo, pretende una homogenización del sistema educativo, porque temas como etnoeducación, interculturalidad, lenguas ancestrales, educación rural, entre otros, no aparece en la agenda educativa pública de inclusión.

El Plan Educativo Individual, establece las fortalezas, la acomodación o adaptación curricular de todo el grupo de estudiantes con dificultades en su aprendizaje, pero excluye la inclusión de lo diverso en lo cultural y da un exagerado énfasis al comportamiento que termina entendido como conducta.

El criterio de trabajar en equipo es casi nulo, al igual que la elaboración de adaptaciones curriculares para la inclusión educativa no se diseña con la debida rigurosidad que los casos demandan, empero existe un elevado número de instituciones educativas que no elaboran dicho instrumento. Además, el Ministerio de Educación junto a las universidades no han realizado un trabajo conjunto en dicho sentido. Por ello, las ejecutorias de inclusión educativa, responden a los principios deontológicos del docente que actúan bajo el criterio de “ayudar” de manera mancomunada a toda la comunidad

educativa, para beneficio de todos, proceden a implementar y buscar capacitaciones en dicho campo, por medio propio.

Agradecimiento

La evidente imparcialidad, apoyo y exigencia académico/científica dominante en los docentes que forman parte del Comité Científico de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil, sumados los invaluable aportes del señor Director del Departamento de Investigación Científica de la Facultad citada, han sido clave en la construcción de la presente investigación, añadida la colaboración de docentes de varias instituciones educativas, sin cuyo aporte la presente no sería una realidad.

Adicional, un agradecimiento sincero a todos los docentes que con su crítica constructiva coadyuvaron a la mejora de la presente investigación a ser considerada como un documento para la discusión.

Bibliográfica.

- 1) Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- 2) Ainscow, M. (2004). Desarrollar sistemas de educación inclusiva: ¿cuáles son las palancas ¿Para cambiar? (Developing inclusive education systems what are the levers for change). *Journal of Educational Change*, 2-16.
- 3) Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Aljibe.
- 4) Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución Política de la República del Ecuador. Quito: Registro Oficial.
- 5) Beltrán, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- 6) Blanco, R. B. (2015). HACIA UNA ESCUELA PARA TODOS Y CON TODOS. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- 7) Booth, t., & Ainscow, M. (2011). Guía para la Inclusión Educativa. (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Madrid: Grafila.
- 8) Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa* Vol. 4 No. 2, 79-95.
- 9) Departamento de Educación y Cultura. (1999). La Orientación Educativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Navarra: Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.
- 10) Escudero, J. M. (1999). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis.
- 11) Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13 , 273–28.
- 12) Idol, L. (2006). Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- 13) ITE (Instituto Nacional de Educativas y de Formación del Profesorado). (20 de Enero de 2016). <http://www.ite.educacion.es/>. Recuperado el 12 de Febrero de 2017, de

<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/72/cd/curso/pdf/1.pdf>
www.ite.educacion.es

- 14) Ministerio de Educación. (2011). Curso de Inclusión Educativa. Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal . Quito: Centor Gráfico Ministerio de Educación-DINSE.
- 15) Molina, J. (10 de Diciembre de 2016). Prácticas y pautas culturales de inclusión educativa. (J. González, Entrevistador)
- 16) Nolivos, M. (10 de Diciembre de 2016). Prácticas y pautas culturales de inclusión educativa. (J. González, Entrevistador)
- 17) Organización de Naciones Unidas. (2006). CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS . Nueva York: ONU.
- 18) Segovia, Á. L., & Fresco, X. E. (2000). La acción tutorial en el marco docente. Seminario Gallego para la paz. Galicia: Seminario Gallego para la paz.
- 19) Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez Palomino, & J. T. González, Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional (págs. 46-45). Madrid: Pirámide.
- 20) Stoll, L., & Fink, D. (1999). Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora. Barcelona: Octaedro.
- 21) Subsecretaría de Calidad y Equidad Educativa. (2015). MODELO DE ATENCIÓN INTEGRAL DE LOS DEPARTAMENTOS DE CONSEJERÍA ESTUDIANTIL. Quito: Ministerio de Educación.
- 22) Tedesco, J. C. (2007). Las TIC en la agenda de la política educativa. En UNICEF, Las TIC: del aula a la agenda política. Ponencias del Seminario Internacional. Cómo las TIC transforman las escuelas (págs. 25-30). Ciudad de Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- 23) Tedesco, J., & Tenti, E. (2002). NUEVOS TIEMPOS NUEVOS DOCENTES. Brasilia: UNESCO-BID.
- 24) Touriñán, J. M. (2016). Pedagogía General. Principios de educación y principios de intervención pedagógica. Coruña: Bello y Martínez.
- 25) UNESCO. (1994). DECLARACION DE SALAMANCA y MARCO DE ACCION PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Aprobada por la CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES:ACCESO Y CALIDAD. Salamanca: UNESCO.
- 26) UNESCO. (1999). HACIA EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS. Inclusión de niños con Discapacidad en la Escuela Regular. UNICEF, UNESCO, Fundaci. Santiago: UNICEF, UNESCO.
- 27) UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. p. 13. Paris: UNESCO.
- 28) Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2011). MÓDULO I: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESPECIAL. Quito: Editorial Ecuador.
- 29) Woolfson, M. L., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. Educational Psychology, 29, 221-238.

INCIDENCIA DEL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE BASADO EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

MSc. Mónica Ruth Ortiz David

Universidad de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador
monica.ortizd@ug.edu.ec

Lic. Rosa Cecibel Varas Giler

Universidad Técnica Estatal de Quevedo
rvaras@uteq.edu.ec

MSc Marjorie del Rocío Loor Aldás

Universidad de Guayaquil
marjorie.looral@ug.edu.ec

Resumen

Este artículo presenta definiciones de estrategias de aprendizaje del idioma inglés basados en el enfoque comunicativo. Estrategias que permiten a los estudiantes del idioma inglés (ELL por sus siglas en inglés) que tienen algún tipo de discapacidad intelectual comprender el idioma inglés y utilizarlo para comunicarse con los demás dentro y fuera de la clase.

Este estudio presenta la importancia del problema, revisión de la literatura donde se analiza definiciones de estrategias de aprendizaje y estrategias del aprendizaje del idioma. También se analizan los derechos de las personas con discapacidades considerando estipulaciones de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. Se menciona definiciones de los derechos de las personas con discapacidad según la Constitución de la República del Ecuador del 2015.

Este artículo, presenta la historia, características, ventajas y desventajas del enfoque comunicativo y sus métodos. Luego, se muestran los beneficios y resultados de las estrategias usadas en este estudio, para demostrar que el uso de estas estrategias tiene una incidencia significativa en la enseñanza de aprendizaje del idioma inglés. La metodología usada en este estudio, la discusión y la conclusión forman parte importante del estudio

Palabras claves: estrategias de aprendizaje, estrategias de aprendizaje del idioma, discapacidad, discapacidad intelectual, enfoque comunicativo.

Abstract

This article presents an introduction to different definitions of English language learning strategies based on the communicative approach. These strategies allow students with intellectual disabilities to have better understanding of the English language and it is used to communicate with others in and

out of the classroom. This study also explains the ways in which English language learners (ELLs) with intellectual disabilities are involved in second language acquisition.

In addition, this study presents the importance of the problem, the review of the literature where different definitions of learning strategies and strategies of language learning are analyzed. It also analyses the rights of people with disabilities according to different institutions such as the United Nations Convention on the People's rights with Disabilities, and finally the definition of the people's rights with disabilities are presented according to the Constitution of the Republic of Ecuador of 2015. In this part of the article, we also present the history, characteristics, advantages and disadvantages of the communicative approach and the methods that belong to this approach. Then, the benefits and results of the strategies used in this study are presented to show that the use of these strategies have a meaningful incidence in the English learning language strategies. Likewise, the methodology used in this study, the discussion and finally the conclusion obtained from the review of the literature are presented.

Keywords: learning strategies, language learning strategies, disability, intellectual disability, communicative approach.

Introducción

La búsqueda continua de estrategias de aprendizaje del idioma inglés para estudiantes con discapacidad intelectual leve, ha sido un gran desafío para los docentes investigadores en estos últimos años. La temática desarrollada en esta investigación es importante porque ayuda a los estudiantes con discapacidad intelectual leve a mejorar la comprensión del idioma inglés a través del uso de estrategias de aprendizaje basado en el enfoque comunicativo. Es muy importante que los profesores usen estrategias que ayuden a los estudiantes con discapacidad intelectual leve a desarrollar las destrezas para que puedan responder positivamente al proceso de aprendizaje.

Este estudio es importante porque analiza los derechos de las personas con discapacidades y las características de los estudiantes con capacidades intelectuales limitadas. Muchos docentes conscientes que los estudiantes con capacidad tienen derechos y deben ser respetados en todo momento. Están en la continua búsqueda de estrategias que involucren a los estudiantes en una forma activa dentro del salón de clases.

Este documento está basado en el compromiso de la aplicación de estrategias de aprendizaje del idioma inglés para los estudiantes con discapacidad intelectual leve que aprenden el idioma. Esta investigación proveerá información acerca del uso apropiado de estas estrategias del idioma, el cual permitirá a los estudiantes con esta discapacidad a desarrollar destrezas y mejorar el aprendizaje basado en el enfoque comunicativo.

El término estrategias de aprendizaje del idioma se refiere al comportamiento que tienen los estudiantes a aprender un idioma extranjero. Un idioma extranjero es una lengua diferente de la lengua materna de una persona. Las estrategias del aprendizaje del idioma con sus siglas en inglés (LLS) de este documento están basadas en el enfoque comunicativo.

Littlewood & Clemente (1998) señalan que un enfoque comunicativo abre una perspectiva más amplia sobre el idioma. En concreto nos hace considerar el idioma no sólo en función de sus estructuras, (gramática y vocabulario), sino también a partir de las funciones comunicativas que cumple. En otras palabras, el enfoque comunicativo considera no solo en la parte estructural sino también como son usadas esas estructuras para comunicarse con los demás.

Importancia del problema

Esta investigación es necesaria a fin de dar atención a un grupo de estudiantes, que muchas veces presentan enormes dificultades en el desarrollo de sus destrezas comunicativas. La implementación de estrategias de aprendizaje del idioma inglés para estudiantes con discapacidad intelectual leve, se convertirá en una herramienta pedagógica de gran utilidad para los docentes de inglés. Por consiguiente, este trabajo se centrará en el análisis de las estrategias del enfoque comunicativo que fueron tomadas para este estudio. Las cuales son de significativa ayuda porque ayudan al estudiante a la interacción con otros estudiantes y con el docente, hacen comprensible la instrucción, desarrolla las destrezas del lenguaje, reducen el filtro afectivo, ayudan a la comprensión y orientan estilos de aprendizaje. Además, el uso de estas estrategias ayuda a tener mejor comprensión del idioma y motiva a los estudiantes a participar activamente en clase. Las estrategias de aprendizaje del idioma también son definidas como pensamientos y acciones que son escogidas por los estudiantes para mejorar la comunicación en el idioma inglés.

Estrategias de aprendizaje

De acuerdo con Lessard-Clouston (1997), Weinstein y Mayer definieron las estrategias de aprendizaje como "comportamientos y pensamientos que un aprendizaje participa durante el aprendizaje" que están "destinados a influir en el proceso de codificación del alumno" (p.315). Las estrategias de aprendizaje son acciones, ideas y conceptos que permiten a los estudiantes lograr el éxito en el proceso de aprendizaje. "Las estrategias de aprendizaje pueden definirse como comportamientos de los estudiantes que tienen la intención de influir en cómo el estudiante procesa la información" (Mayer, 1988, p.11). Las estrategias de aprendizaje son acciones, pensamientos e ideas que permiten a los estudiantes procesar lo que aprenden de una manera correcta.

De acuerdo con Mayer (1988), los programas de estrategias de aprendizaje basados en este modelo de aprendizaje están dirigidos a aumentar "cuánto" se aprende (p.11). Las estrategias de aprendizaje son las ideas o acciones que permiten a los estudiantes adquirir nuevos conocimientos de una manera efectiva. O'Malley y Chamot (1990), afirma que "Las estrategias de aprendizaje son una manera especial de procesar información que mejora la comprensión, el aprendizaje o la retención de la información (p.1).

Según O'Malley y Chamot (1990), Tarone afirma que " estas estrategias tienen como objetivo el aprendizaje, y las estrategias de comunicación se dirigen hacia el mantenimiento de la comunicación" (p.10). Rahimi y Katal (2012), las estrategias de aprendizaje de los estados se definen como técnicas

para comprender, recordar y usar la información que son intencionalmente utilizadas y conscientemente controladas por el alumno (Pressley y McCormick, 1995).

De acuerdo a Yang, (2005, p. 18), “Una estrategia de aprendizaje eficaz puede definirse como un conjunto de procesos o pasos que pueden facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información” (Dansereau, 1989, p.210). Las estrategias de aprendizaje son procedimientos o etapas que ayudan a mejorar el proceso de aprendizaje. Por otra parte, según Weinstein & Underwood (1985) define “El término estrategias de aprendizaje se utiliza en un sentido muy amplio para identificar una serie de competencias diferentes que los investigadores y los profesionales han postulado como necesarios o útiles para un aprendizaje efectivo y retención de información para Uso posterior ”(241). Las estrategias de aprendizaje se definen como una variedad de habilidades que permiten a los estudiantes tener éxito en la adquisición del segundo idioma.

Estrategia de aprendizaje del idioma

Una estrategia determinada no es ni buena ni mala; El uso de estrategias puede ser exitoso si se aplican según la necesidad, el nivel de inter-aprendizaje o la edad de los alumnos. Herrera y Murry (2011) declararon que “Una estrategia es una colección de técnicas filosóficamente fundamentadas y funcionalmente relacionadas que sirven como un componente de implementación de un método de instrucción” (p.192).

¿Qué significa exactamente estrategias de aprendizaje del idioma? Como Rubin (1975) declara: “Las estrategias de inter-aprendizaje del lenguaje son las técnicas o dispositivos que los estudiantes usan para adquirir el conocimiento de un segundo idioma”. Además, Tarone (1983) manifiesta que “las estrategias de aprendizaje del idioma son un objetivo para desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en el idioma extranjero para incorporarlas en una sola competencia inter-*lingüística*”.

Las estrategias de aprendizaje del idioma son formas que los estudiantes utilizan para mejorar el aprendizaje del lenguaje. También, son recursos que los estudiantes utilizan para facilitar el aprendizaje de un idioma. Por lo tanto, los docentes deberían emplear estrategias efectivas que ayuden a los estudiantes a tener éxito en el proceso de aprendizaje de la enseñanza y puedan usar este conocimiento en situaciones. Asimismo, las estrategias del inter-aprendizaje del idioma ayudan a hacer la enseñanza más fácil, rápida y efectiva.

Oxford (como se citó en Lessard, 1997) manifiesta que “las estrategias de inter-aprendizaje del idioma son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes usan para mejorar su progreso en el desarrollo de habilidades en el segundo idioma” (p.18).

Estas estrategias también son herramientas que ayudan a los estudiantes a tener éxito en la adquisición de la segunda lengua y sentirse motivados a seguir practicando el idioma en comunicaciones reales. De acuerdo con Rubin y Chamot (1985), las estrategias de aprendizaje en una lengua extranjera se consideran un conjunto de pasos, rutinas, planes que utilizan los estudiantes con

el propósito de facilitar la obtención, recuperación, almacenamiento y uso de un lenguaje extranjero (p.15).

Inclusión social de personas con discapacidades

Según la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2006), discapacidad es “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás” (p. 2).

De acuerdo a Valencia y Bernal (2016), La subsecretaría de discapacidades y familia; y dirección de prestación de servicios del Ecuador (2007) manifiesta que:

A partir del año 2007, el Estado Ecuatoriano marca cambios para la garantía de derechos de las personas con discapacidad con la generación de un marco normativo especializado, definición de políticas públicas, crea y organiza nueva institucionalidad, define competencias específicas en las áreas de salud, educación, empleo, accesibilidad, capacitación, política tributaria (p.5).

De acuerdo a la Constitución de la República del Ecuador (2015), en sus Art. 47, 48 y 49 garantizan la protección y desarrollo integral de las personas con discapacidad y sus familias; posiciona a la planificación y a las políticas públicas como medios para lograr el Buen Vivir.

Art. 47. _ El Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, preocupará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social.

Art. 48. _ El estado adoptará a favor de las personas con discapacidades medidas que aseguren su inducción en la sociedad.

Art. 49. _ Las personas y las familias que cuiden a personas con discapacidad que requieran atención permanente serán cubiertas por la Seguridad Social y recibirán capacitación periódica para mejorar la calidad de la atención. (p. 25-26).

Además, en Ecuador la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), en su artículo 71 se refiere al principio de igualdad de oportunidades. _ El principio de igualdad de oportunidades consiste en garantizar a todos los actores del Sistema de Educación Superior las mismas posibilidades en el acceso, permanencia, movilidad y egreso del sistema, sin discriminación de género, credo, orientación sexual, etnia, cultura, preferencia política, condición socioeconómica o discapacidad.

Se promoverá dentro de las instituciones del Sistema de Educación Superior el acceso de personas con discapacidad bajo las condiciones de calidad, pertinencia y regulaciones contempladas en la presente Ley y su reglamento. El Consejo de Educación Superior, velará por el cumplimiento de esta disposición. (p. 23).

Discapacidad intelectual

Baena y Ruiz (2015) citando a Luckasson et al., 2002, “La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y Discapacidades del Desarrollo plantea que la discapacidad intelectual se caracteriza por

limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

Esta discapacidad aparece antes de los 18 años” (p. 31 de la edición española). La discapacidad intelectual se define cuando la persona está limitada en su funcionamiento mental y en destrezas como la comunicación, cuidado personal, y destrezas sociales.

Clasificación de la discapacidad intelectual

Según el coeficiente intelectual: discapacidad intelectual leve, discapacidad intelectual moderada, discapacidad intelectual grave, y discapacidad intelectual profunda.

Coeficiente intelectual leve: CI de 70 a 50/55.

En este grupo se encuentra un aproximado del 85% de la población con Discapacidad intelectual (DI).

Afecta levemente las áreas sensorio-motoras.

Pueden necesitar orientación y asistencia cuando sienten estrés.

Discapacidad Intelectual Moderada: CI de 50-55 a 40/35

A este grupo pertenece el 10% de la población con DI.

Se desarrollan levemente en el ámbito social.

Son capaces de realizar algún trabajo, pero bajo supervisión.

Requieren supervisión cuando se siente estresado.

Discapacidad Intelectual Grave: CI de 40/35 a 25/20.

Afecta a un 3-4% de la población afectada con DI.

Tiene limitaciones en su desarrollo motor.

El desarrollo del lenguaje puede ser desarrollado.

Realizan trabajos sencillos, pero bajo supervisión.

Discapacidad Intelectual Profunda: CI Inferior a 25/20.

Los estudiantes con esta discapacidad alcanzan un desarrollo sensorio-motriz muy leve.

Su entorno debe ser muy estructurado, y la necesita supervisión todo el tiempo.

El objetivo fundamental es desarrollar un poco de autonomía, y mejorar las destrezas de la comunicación.

Estrategias de aprendizaje de lenguaje basadas en el enfoque comunicativo

Enfoque. Es la orientación filosófica a la instrucción que sirve como una guía para elegir entre los métodos que sean considerados consistentes con los principios de la teoría y científicamente basado en la búsqueda que fundamenta la filosofía (Socorro & Murry, 2011).

Enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo está basado en la idea que el aprendizaje del idioma es eficaz a través de la comunicación. Además, las estrategias naturales del enfoque comunicativo permiten a los estudiantes usar el idioma de una manera efectiva.

Historia del enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo se origina en 1960s y 1970s en la investigación del aprendizaje del idioma a través de la comunicación, constructivismo, e interacción. (Socorro & Murry, 2011). Este enfoque también describe el objetivo alcanzado por el uso del idioma

en una comunicación real a través de la implementación de diálogos, dramatizaciones, conversaciones, debates, fórums, entrevistas proyectos entre otros.

Características. El estudiante se enfatiza en la comunicación y la adquisición significativa del conocimiento (Socorro & Murry, 2011).

Ventajas del enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo es mucho más orientado al estudiante, porque está basado en las necesidades e intereses de ellos. Además, este enfoque busca personalizar, localizar el idioma y adaptarlo a los intereses de los estudiantes. El lenguaje significativo siempre es más fácil de retener para los estudiantes ya que los recursos usados son auténticos, y eso es más interesante y motivador para los estudiantes.

Desventajas del enfoque comunicativo. Este enfoque presta poca atención al contexto en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje. El enfoque comunicativo a menudo parece ser interpretado como: "si el docente entiende al estudiante, tenemos una buena comunicación", pero los nativos del idioma pueden tener gran dificultad para comprender a los estudiantes. Otra desventaja es que el enfoque comunicativo se centra en la fluidez, pero no en la precisión.

Métodos del enfoque comunicativo

Los métodos del enfoque comunicativo: Forma silenciosa, forma natural, sugestopedia, integrado basado en contenido e instrucción protegida. Aunque todos los métodos del enfoque comunicativo son realmente importantes. El método más usado por los docentes de inglés por dar resultados positivos es:

El método de instrucción protegida

El método de instrucción protegida integra el idioma con los objetivos de contenido mediante estrategias que permiten a los estudiantes ayudar al desarrollo del idioma inglés. Además, en este método los profesores usan el idioma inglés de una forma clara, directa y sencilla, también usan una variedad de estrategias que permiten a los estudiantes tener éxito en la comunicación (Socorro & Murry, 2011).

Tabla 1. Estrategias del aprendizaje del idioma inglés del método de instrucción protegida basada en el enfoque comunicativo

Hands- on Activities (Actividades Prácticas)	Cooperative Learning (Aprendizaje Cooperativo)	Guarded Vocabulary (Vocabulario Protegido)	Visuals (Visuales)
El uso de actividades interactivas y manipulativas aseguran al estudiante la comprensión otorgando el puente en el cual los estudiantes pueden unir nuevos términos.	Involucra a los estudiantes a trabajar colaborativamente en grupos heterogéneos para alcanzar los objetivos de aprendizaje.	El control consciente del docente en el idioma (e.g. ritmo más lento del habla, vocabulario simplificado, etc.)	El uso de fotos, media, computadoras, dibujos, carteles, cuadros, diagramas, y más para ilustrar conceptos y procesos en la instrucción de la sala de clase.

Beneficios

Hands- on Activities (Actividades Prácticas)	Cooperative Learning (Aprendizaje Cooperativo)	Guarded Vocabulary (Vocabulario Protegido)	Visuals (Visuales)
<p>Orientar múltiples estilos de aprendizajes. Proveer a los estudiantes un sistema de soporte. Promover el idioma y el desarrollo social a través de la interacción. Construir contenidos y destrezas sociales.</p>	<p>Ayudar a reducir las barreras del lenguaje y las presiones en el filtro afectivo. Promover la comprensión del contenido. Servir como instrumento de evaluación.</p>	<p>Hacer comprensible la instrucción. Construir el vocabulario. Desarrollar las destrezas de escuchar. Servir como andamio para la adquisición del segundo idioma. Reduce el filtro afectivo</p>	<p>Proveer links visuales de clave de conceptos y vocabulario. Ayudar a la comprensión y la retención del contenido. Orientar múltiples estilos de aprendizaje.</p>

Nota: Basado en (Socorro & Murry, 2011)

Metodología

Esta sección incluirá información sobre la metodología utilizada en este estudio. También incluye información sobre los instrumentos utilizados para recopilar datos en este estudio. En este proyecto de investigación, se utilizó un enfoque mixto para investigar la utilidad de las estrategias de aprendizaje para la enseñanza del idioma inglés en estudiantes con discapacidades intelectuales leves.

El primer método utilizado en este estudio fue cuantitativo. Creswell (1994) ha dado una definición muy concisa de la investigación cuantitativa como un tipo de investigación que "explica los fenómenos mediante la recopilación de datos numéricos que se analizan utilizando métodos matemáticamente basados (en particular, las estadísticas)" (Sukamolson, 2012). Esta investigación también fue cuantitativa porque implica cuantificación de datos y análisis numéricos, ya que según Ashley Crossma este método es medido y confiable.

Por otro lado, otro componente de esta investigación fue cualitativo. Denzin y Lincoln (2005) describen la investigación cualitativa como "... un acercamiento naturalista interpretativo al mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural, tratando de dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les aportan" (p.3).

Esta investigación fue cualitativa porque describe detalles de situaciones específicas utilizando herramientas de investigación como entrevistas, encuestas y observaciones. Este método también se utilizó para recopilar información sobre lo que los estudiantes del cuarto semestre de la facultad de la Universidad de Guayaquil piensan de la comprensión lectora de sí mismos, cuáles son sus

pensamientos sobre qué estrategias deben usar para desarrollar la comprensión lectora para mejorar la comunicación habilidad.

Resultados

El resultado encontrado en esta investigación es que el uso de estrategias de aprendizaje de idiomas usadas en este estudio permite a los estudiantes con discapacidad intelectual leve mejorar el aprendizaje del idioma inglés, estas estrategias fueron aplicadas desde el segundo parcial.

Los resultados de esta investigación comprueban las hipótesis propuestas. Se afirma que los estudiantes con discapacidades leves si pueden mejorar su aprendizaje.

Para esto se encuestó a los estudiantes con discapacidad intelectual leve de dos paralelos del cuarto semestre de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil en Ecuador. Además, se tomó como referencia las notas del primero y segundo parcial y se obtuvo que: A pesar que el 70% de los encuestados manifestó que las clases del segundo parcial fueron más difíciles en cuanto contenido, el 60% mencionó que estas clases fueron más fáciles de entender que las del primer parcial.

El 72% de los encuestados respondieron que casi siempre y siempre prefieren participar en clase de manera grupal en actividades lúdicas.

El 86 % disfrutaron las clases de inglés con las actividades de las estrategias de Hands-on Activities, Cooperative Learning, Guarded Vocabulary y Visuals.

El promedio del paralelo A (conformado por 2 estudiantes con discapacidad intelectual leve) en el primer parcial fue de 8.57/10 mientras que en el segundo parcial fue de 9.14/10. El promedio del paralelo B (conformado por 2 estudiantes con discapacidad intelectual leve) en el primer parcial fue de 7.81/10 mientras que, en el segundo parcial, luego de haber aplicado las estrategias de aprendizaje para los estudiantes con discapacidad intelectual fue de 8.66 (Apéndice B).

Discusión

La discusión de este trabajo se basa en comparar, contrastar discutir los resultados y procedimientos con los de otros autores, recocer las fortalezas y debilidades de este estudio, sacar conclusiones y dar recomendaciones. Se afirma que las estrategias de aprendizaje del idioma inglés en estudiantes con discapacidad intelectual leve son de gran relevancia para desarrollar las destrezas y mejorar el proceso de aprendizaje.

Así también se aprueba que los estudiantes con discapacidad intelectual leve de los dos paralelos de la Facultad de Sicolgía manifestaron que se sintieron más motivados con las estrategias usadas en el segundo parcial, ya que tuvieron la oportunidad de compartir con otros estudiantes experiencias, opiniones y situaciones que pueden ser adaptadas al proceso de aprendizaje. A pesar de que las estrategias usadas en este estudio están dando buenos resultados, no significa que no hay otros recursos que puedan ser usados para que los estudiantes mejoren su comprensión en este segundo idioma.

Las fortalezas de este estudio es que las estrategias usadas en este estudio permitieron a los estudiantes con discapacidad intelectual leve promover la comprensión en todas las actividades realizadas en clase, desarrollar destrezas y fomentar el uso del idioma en situaciones reales, ayuda a la reducción del filtro afectivo lo que permite que los estudiantes con discapacidades especiales leves estén siempre incentivados a formar parte del proceso de aprendizaje.

Las recomendaciones es que como docente siempre debemos estar dispuestos a romper las barreras que se presentan cuando tenemos a nuestro cargo estudiantes con discapacidades porque sus derechos deben ser respetados no solo en el campo académico sino también en el campo social, académico, laboral entre otros.

Conclusión

Los profesores deben usar estrategias de aprendizaje que favorezcan a todos los estudiantes, en especial a los estudiantes con capacidades especiales para se sientan motivados a formar parte del proceso de aprendizaje y mejoren su rendimiento académico. El salón de clases debe ser un lugar donde los estudiantes se motiven a compartir su conocimiento y experiencias con otros compañeros. Además, es importante reconocer que los estudiantes a pesar de tener discapacidad intelectual leve pueden ser integrados a la educación regular, por lo tanto los profesores deben estar consciente de la diversidad de estudiantes como lo describe Fernández (2013), hablar de “diversidad del alumnado” en términos de aprendizaje, es referirnos a que quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera (82).

Los profesores deben estar consciente que además de las estrategias usadas en la clase deben usar todas las herramientas que sean útiles para alcanzar el objetivo en el proceso de aprendizaje ya que tanto las estrategias como herramientas aseguran a los estudiantes mejorar su comprensión y alcanzar los objetivos del mejoramiento académico.

Bibliografías

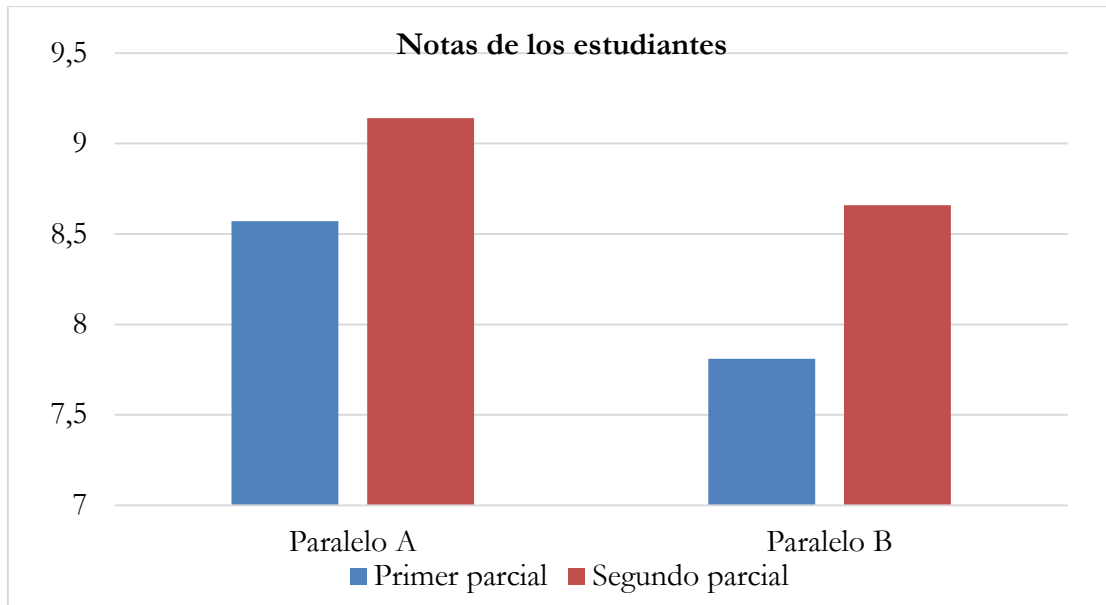
- 1) Alternative Methods. (23 de June de 2015). Communicative Language Teaching. Obtenido de Alternative Methods:
- 2) British Council. (2016, September 30). BBC. Retrieved from Teaching English: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/affective-strategies>
- 3) Burešová, H. (2007). Social Strategies in Foreign Language Teaching. Masaryk University, 1-85.
- 4) Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. Revista electrónica de investigación educativa, 15(2), 82-99.
- 5) Herrera, S., & Murry, K. (2011). Mastery ESL and Bilingual Methods. En Mastering ESL and Bilingual Methods: Differentiated Instruction for Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Students (pág. 192). United States: Pearson.
- 6) Ljungberg, A. (2011). Compensation Strategies in English as a Foreign Language. Faculty of Arts and Education, 1-56.

- 7) Lu, A. J. (2016, October 08). The University of Kansas. Retrieved from Cognitive Strategies: http://www.specialconnections.ku.edu/?q=instruction/cognitive_strategies
- 8) Navarrete, L., & Watson, S. (2013, August). Council for Learning Disabilities. Retrieved from English Language Learners – The Impact of Language and Socio-Cultural Factors on Learning: <http://www.council-for-learning-disabilities.org/english-language-learners-impact-of-language-and-socio-cultural-factors-on-learning>
- 9) Schütz , R. (2014, June 12). Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. Retrieved from <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>
- 10) Shah, S. (2009). Review of Literature. En S. Shah, Examining the impact of selected Metacognitive Strategies on learning disabled African American Students (págs. 10-30). Stockton: University of the Pacific.
- 11) Socorro, H., & Murry, K. (2011). Mastery ESL and Bilingual Methods. En Mastering ESL and Bilingual Methods: Differentiated Instruction for Culturally and Linguistically Diverse (CLD) Students (pág. 192). United States: Pearson.
- 12) Support Real Teacher. (2016, October 06). Effective Teaching Strategies for English Language Learners. Retrieved from Support Real Teacher: <http://www.supportrealteachers.org/strategies-for-english-language-learners.html>
- 13) Wikipedia. (2016, October 05). Wikipedia. Retrieved from Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/English-language_learner
- 14) Valencia, C., & Bernal, M. E. (2016). Institucionalidad y marco legislativo de la discapacidad en el Ecuador.
- 15) Weinstein, C. E., & Underwood, V. L. (1985). Learning strategies: The how of learning. Thinking and learning skills, 1, 241-258.
- 16) Yang, C. (2005). Learning strategy use of Chinese PhD students of social sciences in Australian universities (Doctoral dissertation, Griffith University).

APÉNDICE A

Figura 1

Promedio de notas del primer y segundo parcial de los estudiantes con discapacidad intelectual leve del cuarto semestre de dos paralelos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil.



Fuente: Tomado de actas de calificaciones (2017)

LA MÚSICA Y EXPRESIÓN CORPORAL

Dolores Gavilanes C.

Universidad Nacional de Chimborazo

dgavilanes@unach.edu.ec

Nancy Valladares Carvajal

Universidad Nacional de Chimborazo

nvalladares@unach.edu.ec

Resumen

La presente investigación tiene como propósito determinar la influencia de la música en el desarrollo de la expresión corporal en niños de primer año. Para fundamentarlo se revisó la teoría relacionada. Como hipótesis se estableció que la música influye en el desarrollo de la expresión corporal. La investigación contó con un diseño no experimental en una población de 18 niños/as. El instrumento que se aplicó fue la guía de observación. Los resultados fueron tratados estadísticamente y se llegó a la conclusión de que al aplicar la Guía Didáctica “Jugando con mi cuerpo” los niños/as se desenvuelven progresivamente con mayor seguridad en lo físico, psíquico y cognitivo. Las nociones de espacio-tiempo derecha, izquierda, la coordinación y el equilibrio producidas por un estímulo musical, mejoran. Se recomienda ejecutar diferentes actividades como danzas, marchas, juegos de integración, etc. Usando música tradicional acorde a su edad sin olvidar que el principal instrumento es el propio cuerpo.

Palabras claves: Música, expresión corporal

Abstract

The present research aims to determine the influence of music on the development of body expression in first year children. The related theory was revised to support it. As hypothesis it was established that music influences the development of body expression. The research had a non-experimental design in a population of 18 children. The instrument that was applied was the observation guide. The results were treated statistically and it was concluded that when applying the Didactic Guide "Playing with my body" children progressively progress with greater physical, psychic and cognitive security. The notions of right space, left, coordination and balance produced by a musical stimulus, improve. It is recommended to perform different activities such as dances, marches, integration games, etc. Using traditional music according to your age without forgetting that the main instrument is the body itself.

Keywords: Music, body language

Introducción

La música y la expresión corporal, ofrece oportunidades para un mejor crecimiento, desarrollo y maduración del ser humano, a través de ello los niños/as de 5 años no solo desarrollan sus habilidades auditivas, psicomotrices, sino sus destrezas socio – afectivas, favoreciendo el bienestar personal la autonomía y control de sus emociones, la presencia de las emociones positivas como la

alegría y el gusto por el movimiento y el autoconocimiento de su propio cuerpo. Uno de los elementos de mayor importancia en el desarrollo evolutivo del niño es la música porque es un lenguaje simbólico que permite a los niños manifestar sus emociones, así como también interpretar el mundo a su alrededor, fortaleciendo la libre expresión de sentimientos, sensaciones, fantasías y su realidad. El origen de la música se enmarca en una época precisa de la historia, sin embargo, se conoce que desde la Prehistoria los hombres usaron diferentes objetos para emitir sonidos. El objetivo de esta actividad era comunicarse entre sí o replicar los sonidos que escuchaban en la naturaleza.

El origen de la música es la creación de sonidos complejos, varios investigadores concuerdan con el término “música” deriva del vocablo griego “musa”, las famosas deidades de la mitología griega y romana que tenían la capacidad de inspirar a los hombres dedicados a las artes. (Delgado, Jennifer, 2012)

La música actúa como medio para interactuar con los otros, mientras que la expresión corporal posibilita el desenvolvimiento sensorial. A través del cuerpo podemos realizar diversas actividades como: jugar, bailar, tocarse, etc; todas tendientes a desarrollar un lenguaje creativo y expresivo permitiendo al niño experimentar, vivir en lo físico, psicológico y social. Por eso creemos que contribuye al desarrollo integral de los niños/as de primer año de EGB.

A través de esta investigación se pretendió ofrecer a los docentes un material de apoyo para desarrollar las habilidades corporales de los niños/as de manera dinámica acorde a su edad. No olvidemos que la música y expresión corporal incide a nivel biológico, psicológico, social y espiritual, forma parte de nuestras vidas y de nuestra identidad dejando huellas de nuestra infancia.

Para el ser humano, el cuerpo es el instrumento de expresión y comunicación por excelencia que utiliza como recursos expresivos al gesto y al movimiento. El gesto es necesario para la expresión y la comunicación y el movimiento es la base que permite al niño desarrollar sus capacidades intelectuales, su bienestar físico y emocional. La expresión corporal es una actividad que desarrolla la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, y la comunicación humana. Es un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse. La práctica de la expresión corporal proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio.

La música es la expresión artística cultural de un pueblo, a la vez es el medio por lo cual un individuo pronuncia sus sentimientos, la música puede ser empleada como terapia, mediante el baile, la música y el sonido, permite al individuo liberar malos sentimientos, logrando un mejoramiento en su comunicación, integración social, y expresión individual (Porto, 2012) La música tiene un gran poder, ofrece una agradable experiencia de aprendizaje, estimula la imaginación y la creatividad en los niños/as, crea relaciones entre padres e hijos mientras comparten momentos musicales, los cuales servirán para establecer relaciones fuertes y sanas con otras personas durante su vida. Acorde a la

edad la música crea un ambiente rico en valores fomentando la autoestima y origina el desarrollo social, emocional e intelectual.

La música como parte educativa fomenta en los niño/as, la alegría oportunidad de expresarse, se comunica, mueve, se relacionan con otros, son ingeniosos y creativos. Esta área musical está profundamente relacionada con el lenguaje, el equilibrio, la memoria y la inteligencia. Al cantar aprenden a leer, a desarrollar su vocabulario, aumenta su capacidad de memoria, expresa sus emociones mediante los sonidos de su propio cuerpo y de la naturaleza.

La música conocida desarrolla su creatividad y gusto por el lenguaje. Mientras expresan, los niños pueden desahogar su enojo, manifestar alegría etc. Los padres, al compartir la música con sus hijos, ayudan a tranquilizarse, de esta manera tienen la oportunidad de convivir en armonía.

La música se encuentra cerca de nosotros. Los sonidos que escuchamos a diario en cualquier parte son música. Podemos ayudar a nuestros hijos a desarrollar su habilidad de escuchar y su creatividad para que descubran esos sonidos musicales que nos rodean: el sonido del viento, un zapateo, el canto de los pájaros, etc. (Rodríguez F. , 2013) La música es un elemento fundamental en esta primera etapa del sistema educativo. El niño empieza a expresarse y es capaz de integrarse activamente en la sociedad, ya que ayuda a lograr autonomía en sus actividades habituales, asumir el cuidado de sí mismo y del entorno siempre con la orientación de la familia, institución educativa y la sociedad.

La música tiene el don de acercar a las personas, el niño que vive en contacto con la música aprende a convivir de mejor manera con otros niños/as, estableciendo una comunicación más melodiosa. (Albuja, 2012)

Metodología

La presente investigación es no experimental, en vista de que no se centra en un proceso experimental, por lo contrario responde a un enfoque que permite medir la utilidad de la Guía Didáctica “Jugando con mi Cuerpo” para el desarrollo de la expresión corporal, en dos momentos: antes y después de la aplicación de la misma, con el objetivo de verificar y validar actividades realizadas por medio de la música para el fortalecimiento de la expresión corporal en los niños de Primer Año de Educación Básica, el Tipo de Investigación: investigación aplicada ya que se ejecutó actividades , con el fin de fortalecer destrezas y habilidades motrices utilizando la música, para estimular el desarrollo de la Expresión Corporal de los niños/as de Primer año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitaria “Ángel Erminio Silva Olivo” Llapapamba – Matriz – Alausi.. Mediante la observación se describió las causas y efectos del problema, de esa manera la identificación de las relaciones de las dos variables y la hipótesis, para poder exponer y resumir la información analizando minuciosamente los resultados, a fin de extraer conclusiones significativas que contribuyan a la investigación. Es de campo..El proceso de investigación se ejecutó en el mismo lugar de los hechos, en el Centro Educativo Comunitaria Intercultural Bilingüe “Ángel Erminio Silva Olivo” Llapapamba – Matriz – Alausi, con los niños/as de Primer año EGB.

Para el desarrollo de la presente investigación, se aplicó los siguientes métodos: Método científico. Porque se trabajó en el campo de conocimiento para transformar el campo de estudio. Hipotético – Deductivo. El método hipotético-deductivo partió de la determinación de una hipótesis general, hipótesis específicas que definen las actividades de la música para el desarrollo de la expresión corporal. El método deductivo ayudó a descubrir los diferentes problemas o beneficios de la música en los niños y niñas, partiendo de lo general a lo particular, para incentivar y motivar a los niños que actúen con naturalidad y mejoren la expresión corporal. Para esta investigación se aplicó, ficha de observación a los niños. Método Analítico. Este método fue de mucha utilidad en el proceso de investigación en la cual me ayudó en el análisis de los datos obtenidos de la observación realizada a los niños/as de Primer año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitaria Intercultural Bilingüe “Ángel Ermunio Silva Olivo” Llactapamba – Matriz – Alausi.

Resultados

Produce sonidos con las palmas de las manos sobre su propio cuerpo

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	9	50	7	39	2	11	18	100
Después	0	0	10	56	8	44	18	100

Fuente: CECIB “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: De la población total de los niños/as en el indicador produce sonidos con las palmas sobre su propio cuerpo en la evaluación inicial obtuvieron el 50% está en iniciada el 39% en proceso, solo el 11% alcanza la destreza planteada, después de aplicar la guía el 0% iniciada, el 56% en proceso y el 44% adquiere la destreza.

Interpretación. - en la evaluación inicial el indicador produce sonidos con las palmas sobre su propio cuerpo la dificultad fue evidente, después de aplicar la guía mejoraron satisfactoriamente los niveles esperados marcan golpes fuertes y débiles con las manos en diferentes partes del cuerpo, demostrando una relación de consigo mismo y con los demás.

Marca el ritmo musical dando palmadas suaves, fuerte lento y rápido Mediante el movimiento coordinado

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	5	28	13	72	0	0	18	100
Después	0	0	5	28	13	72	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: Los niños/as en el indicador marcar el ritmo coordinado en la evaluación inicial obtuvieron el 28% están en iniciando, el 72% están en proceso y el 0% en adquirida, después de aplicar la guía didáctica el 0% están en iniciada, el 28% en proceso y el 72% adquieren la destreza marcar el ritmo musical en los movimientos corporales.

Interpretación. - Al inicio de la evaluación no marcaban coordinadamente el ritmo en diferentes movimientos, luego de aplicar la guía didáctica los niños/as resaltan diferentes cambios progresivos

marcan el ritmo en diferentes movimientos por medio de la música, lo que fortalece el desarrollo de la expresión corporal.

Trasmite mensajes corporales mediante sonidos musicales

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	6	33	12	67	0	0	18	100
Después	0	0	10	56	8	44	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: De total de población de los niños/as el ítems de trasmite mensajes corporales en la evaluación inicial el 33% están en iniciada, el 67% en proceso y el 0% en adquirida, luego de aplicar la guía el 0% iniciada, 56% en proceso y el 44% adquieren trasmite el mensaje corporal por medio de sonidos musicales.

Interpretación.- En la evaluación inicial los niños/as de Primero de Básica en el aspecto de transmitir mensajes corporales se observaba un poco deficiente, luego de la aplicación de la guía didáctica por medio de la música, han ido progresivamente mejorando su desenvolvimiento en transmitir mensajes corporales mediante sonidos musicales muy satisfactoriamente.

Ejecuta y desplaza el cuerpo en el espacio total realizando movimientos coordinados

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	11	61	7	39	0	0	18	100
Después	0	0	3	17	15	85	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: Según la observación realizada a los niños/as antes de aplicar la guía didáctica que el 61% están en iniciada, el 39% en proceso de adquirir la destreza, el 0% adquirida, después de aplicar la guía didáctica, el 0% iniciada, el 15% en proceso y el 85% de los estudiantes adquieren la destreza.

Interpretación.- En la evaluación inicial la mayoría de los niños/as no desplazaba su cuerpo adecuadamente, con la aplicación de la guía didáctica un porcentaje aceptable se ubican en un rango deseable, ejecutan movimientos coordinados en sí mismo y con los demás, desarrollando muy significativamente la expresión corporal por medio de la música.

Diferencia la dirección del sonido averigua quien es.

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	6	33	12	67	0	0	18	100
Después	0	0	6	33	12	67	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: De la población total de los niños/as se observa antes de la aplicación de la guía que el 33% están en iniciado, el 67% en proceso y el 0% en adquirido, según el ítem Diferencia la dirección

del sonido averigua quien es, después de la aplicación de la propuesta de actividades lúdicas por medio de la música el 0% están en iniciada, el 33% en proceso y el 67% adquiere la destreza.

Interpretación.- Se identifica la diferencia, del antes y después, mediante juegos de movimientos los niños y niñas de primer años de educación Básica, Diferencia la dirección del sonido averigua quien es en un porcentaje muy aceptable llegando a la conclusión que utilizando una música adecuada desarrolla la expresión corporal con dinamismos y creatividad.

**Mediante un género musical lanza objetos utilizando las partes del
Cuerpo identificando nociones del espacio**

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	4	22	14	78	0	0	18	100
Después	0	0	4	22	14	78	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: Los niños/as utilizan las partes del cuerpo lanzan objetos al espacio en la evaluación inicial el 22% están en iniciada, el 78% están en proceso y el 0% adquirida, luego de aplicar la guía Didáctica, utiliza las partes del cuerpo para lanzar objetos al espacio mediante una pieza musical el 0% están en iniciada, el 22% en proceso y el 78% adquiere la destreza.

Interpretación.- Los niños/as de Primero de Básica, al inicio de la evaluación no utilizaba correctamente algunas partes del cuerpo como manos, rodilla para lanzar objetos al espacio, Con la aplicación de la guía didáctica la mayoría de ellos adquieren la destreza muy eficazmente conviviendo entre ellos y con la naturaleza.

**Identifica las partes finas del cuerpo mediante movimientos libres y
Creativos a partir de un estímulo musical.**

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	10	56	8	44	0	0	18	100
Después	0	0	10	56	8	44	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: Según las observaciones realizadas a 18 niños/as, al inicio de la evaluación el 56% están en iniciada, el 44% están en proceso y el 0% en adquirida, según el ítem identifica las partes finas del cuerpo luego de la aplicación de la guía didáctica el 0% en iniciada, el 56% en proceso y el 44% están en adquirida.

Interpretación.- De acuerdo al resultado estadístico, existe diferencia del antes y después de la evaluación, la mayoría de los niños/as identificaron con mayor facilidad las partes finas del cuerpo, mediante movimientos libres y creativos a través de un género musical, de esa manera resaltan los resultados de la evaluación inicial.

Expresa diferentes movimientos corporales mediante un fondo musical.

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	5	28	13	72	0	0	18	100
Después	0	0	5	28	13	72	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: De total de niños/as de primero de Básica según el ítem expresa libremente diferentes movimiento corporales al inicio de la evaluación se observa que el 28% están en iniciada, el 72% están en proceso y el 0% en adquirida, luego de la aplicación de la guía didáctica el 0% están en iniciada, el 28% en proceso y el 72% están en adquirida.

Interpretación.- Realizando las comparaciones del antes y después de la aplicación de la guía didáctica, la mayoría de los niñas/as expresan libremente diferentes movimientos utilización un fondo musical infantil, de esa manera desarrollan muy satisfactoriamente la expresión corporal, en un espacio adecuado, materiales llamativos con la orientación del profesor.

Relaciona la intensidad de la música con las expresiones de su cuerpo según a las instrucciones

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	9	50	9	50	0	0	18	100
Después	0	0	10	56	8	44	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: Según el ítem Relaciona la intensidad de la música con las expresiones de su cuerpo, se puede considerar que de los 18 niños/as observados antes de la aplicación de la propuesta, el 50% están en iniciada, el 50% en proceso, y el 0% en adquirida, después de la aplicación de la guía didáctica se puede evidenciar que el 0% en iniciada, el 56% están en proceso, y el 44% adquieren la destreza.

Interpretación.- En la evaluación inicial del ítem Relaciona la intensidad de la música con las expresiones de su cuerpo se veía poco aceptable, luego de la aplicación de la guía didáctica los niños/as de primero de básica se ubica en un rango muy aceptable, relaciona la intensidad de la música con el movimiento coordinado con las consignas dadas por el docente.

Expresa seguridad y confianza al trabajar con objetos del medio

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	14	78	4	22	0	0	18	100
Después	0	0	12	67	6	33	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: Del ítem al ritmo de la música expresa seguridad y confianza los niños/as en la evaluación inicial el 78% están en iniciada, el 22% en proceso y el 0% en adquirida, luego de la aplicación de la guía didáctica, el 0% están en iniciada, el 67% están en proceso y el 33% adquirida la destreza planteada.

Interpretación.- Antes de la aplicación de la guía didáctica por medio de la música los resultados en los niños/as de Primero de Básica era poco aceptable, luego de la ejecución de actividades lúdicas existen cambios muy favorables, expresan seguridad y confianza en el equilibrio al trabajar con objetos, de esa manera desarrollan la expresión corporal por medio de la música.

Reconoce sonidos fuertes y débiles moviéndose en función de la intensidad.

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	10	56	8	44	0	0	18	100
Después	0	0	8	44	10	56	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: Los niños/as de Primer año de Educación Básica según al ítems reconoce sonidos fuertes y débiles en la evaluación inicial el 56% están en un rango de iniciada, el 44% están en proceso y el 0% en adquirida, después de la aplicación de la guía didáctica por medio de la música el 0% está en iniciada, el 56% están en proceso, y el 56% están en adquirida.

Interpretación.- los niños y niñas de primero de básica en la evaluación inicial del ítem reconocen sonidos fuertes y débiles moviéndose en función de la intensidad demuestran una deficiencia en el desarrollo de la destreza, luego de la aplicación de la guía didáctica mejoran muy significativamente reconocen la intensidad del sonido mediante actividades corporales con empatía y coordinación.

Coordina diferentes actividades corporales saltar, correr, arrastrar, mediante el sentido rítmico.

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	5	28	13	72	0	0	18	100
Después	0	0	7	39	11	61	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: Según el ítems coordina actividades corporales mediante el sentido rítmico en la evaluación inicial el 28% se observa en el rango de iniciada, el 72% están en proceso y el 0% adquirida, después de la aplicación de la guía de las actividades musicales el 0% está en iniciada, el 39% están en proceso y el 61% adquieren la destreza.

Interpretación.- En la evaluación inicial según al ítems establecido la mayoría de los niños/as de primero de básica obtuvieron un resultado poco favorable, por medio de las actividades lúdicas planteados en la guía mejoran muy eficientemente, coordinan movimientos como: saltar, correr, arrastrar en un espacio adecuado acorde a la edad de los niños/as por medio del sentido rítmico musical.

Dibuja figuras utilizando palos de distintos colores, en un espacio adecuado al ritmo de una música de marcha.

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	9	50	9	50	0	0	18	100
Después	0	0	6	33	12	67	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: Los niños/as de primero de básica según el ítem dibujan figuras en un espacio adecuado al ritmo de una música al inicio de la evaluación el 50% están en iniciada, el 50% en proceso y el 0% en adquirida, luego de la aplicación de la guía didáctica el 0% en iniciada, el 33% están en proceso el 67% adquieren la destreza.

Interpretación.- En la primera aplicación de la evaluación del ítems dibujan figuras utilizando palos de colores al ritmo de una música obtuvieron resultados poco favorables, después de aplicar la guía los niños/as de primer año de educación básica alcanzaron muy significativamente la destreza de dibujar correctamente muchas figuras utilizando palos de colores en un espacio adecuado utilizando la música como metodología de alegría y concentración.

Afianza su lateralidad, posición en sí mismo y con los demás

Indicadores	Iniciada	%	En proceso	%	Adquirida	%	Total	%
Antes	12	67	6	33	0	0	18	100
Después	0	0	8	44	10	56	18	100

Fuente: CECI “Ángel Ermunio Silva Olivo”

Análisis: De total de los niños/as según el ítem afianza su lateralidad en la evaluación inicial el 67% están en iniciada, el 33% en proceso y el 0% en adquirida, con la aplicación de la guía didáctica fortalece la lateralidad en sí mismo y con los de más el 0% están en iniciada, el 44% en proceso y el 56% en adquirida.

Interpretación.- Realizando una comparación con lo inicial y lo actual se puede evidencia que existe mejoría de afianzar la lateralidad en sí mismo y con los demás, con la aplicación de la guía didáctica por medio de la música los niños/as se sienten seguros de identificar su lateralidad en su propio cuerpo utilizando diferentes materiales como un medio de apoyo pero el proceso sigue.

Discusión

Los datos obtenidos a través de la evaluación de las categorías seleccionadas evidencian que la música ayuda al desarrollo de la expresión corporal de los niños del primer año Educación Básica. Se debe aplicar con permanencia diferentes actividades musicales para el desarrollo de la expresión corporal, la misma que mejorara progresivamente la ubicación en el espacio y tiempo a partir de sus experiencias corporales.

Se recomienda a los docentes formadores en este nivel que el desarrollo de la expresión corporal a través de la música es progresivo ya que permite que los niños/as se integren espontáneamente en las

actividades básicas motrices, para ello se deben ejecutar danzas, marchas, juegos de integración, etc. utilizando músicas tradicionales, infantiles acordes a sus edad sin olvidar que el principal instrumento es el propio cuerpo.

Conclusión

Las actividades musicales desarrollan la expresión corporal en los niños/as de Primer año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitaria Intercultural Bilingüe “Ángel Ermunio Silva Olivo” Llactapamba – Matriz – Alausi 2016 mejorando progresivamente, la ubicación en el espacio y tiempo a partir de sus experiencias corporales.

El desarrollo de la expresión corporal a través de la música permitió que los niños/as de Primer año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitaria Intercultural Bilingüe “Ángel Erminio Silva Olivo” Llactapamba – Matriz – Alausi 2016 integren espontáneamente en las actividades básicas motrices a partir del propio ritmo que el puedo entender e interpretar.

La aplicación de la Guía Didáctica “Jugando con mi cuerpo” con los niños /as de Primer año de Educación Básica del Centro Educativo Comunitaria Intercultural Bilingüe “Ángel Erminio Silva Olivo” Llactapamba – Matriz – Alausi 2016 fue muy fructífero para el desarrollo de la expresión corporal al fortalecer las capacidades físicas, psíquicas y cognitivas a un ritmo distinto en función de sus características, tomando a la vez conciencia de su propio cuerpo.

Agradecimiento

Los autores agradecen a:

La Universidad Nacional de Chimborazo, Instituto de Posgrado por habernos permitido llevar a cabo y orientado en el tema de esta investigación.

A los docentes y niños de De Primer Año De Educación Básica Del Centro Educativo Comunitaria Intercultural Bilingüe “Ángel Erminio Silva Olivo” Llactapamba – Matriz – Alausi. 2016

Referencias

- 1) Albuja, B. M. (2012). Beneficios de la música para los niños. Lima : Adventure.
- 2) Arte y Entretenimiento. (Viernes de Octubre de 2016). Importancia de la música.
- 3) Body, A. . (02 de Noviembre de 2015). Conciencia corporal para niños.
- 4) Boulch, J. (2012). Imagen Corporal . Buenos Aires : Nueva York.
- 5) Consejo Nacional para la Igualdad Intergeneracional . (04 de Noviembre de 2016). Código Orgánico de la niñez y adolescencia .
- 6) CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR. (31 de Julio de 2008). Ediciones Legales 2016.
- 7) Cuevas, R. S. (2011). Creacion musical, educacion fisica, E.S.O., expresion corporal. Madrid : Orellana Santos .
- 8) Enriquez, C. (14 de Abril de 2013). Expresión Corporal y Psicomotricidad.
- 9) Gabaldon, P. (6 de 6 de 2015). Que tipos de música es la mejor para los niños
- 10) Gallego, G. C. (martes de Marzo de 2012). Currículo filosofia musical.

- 11) Gómez, C., & Coll, S. C. (2013). Hablamos de Costruactivismo . Cuadernos de Pedagogía , 1-7.
- 12) Ibarra, V. (07 de 08 de 2012).
- 13) Infancia, C. d. (16 de Abril de 2012). Importancia de La expresión corporal .
- 14) Iñigo, P. (2014). Inteligencia Musical . Buenos Aires : Plastiforma .
- 15) Jimdo. (2013). Educación Psicomotriz.
- 16) Ley Orgánica de Educación Intercultural . (17 de Febrero de 2016). Currículos de educación general básica para los subniveles de preparatoria, elemental, media y superior; y, el currículo de nivel de bachillerato general unificado, con sus respectivas cargas horarias.
- 17) Lioi, L. (2014). Expresión corporal. En L. Luis, Expresión corporal (págs. 1 - 50). España: Innatia.
- 18) Maisel, D. (16 de Agosto de 2014). Juegos de motricidad gruesa para niños en edad preescolar.

ESTRATEGIAS DE LECTURA PARA EL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Nancy Valladares Carvajal

Universidad Nacional de Chimborazo

nvalladares@unach.edu.ec

Zoila Romàn Proaño

Universidad Nacional de Chimborazo

zroman@unach.edu.ec

Resumen

La investigación tuvo como finalidad determinar la importancia que tienen las estrategias lectoras con el objetivo de generar alternativas para desarrollar la creatividad en los niños y niñas del Cuarto Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz de la parroquia San Isidro, cantón Guano, provincia de Chimborazo, período lectivo 2014-2015, este proceso se inicia con el marco referencial en base al planteamiento del problema, objetivos, justificación e importancia, para posteriormente realizar el enfoque de la fundamentación filosófica, epistemológica, pedagógica, psicológica, sociológica, axiológica y legal. Dentro de la fundamentación teórica se hace referencia a los contenidos relacionados con la variable independiente que corresponde a las estrategias lectoras y la variable dependiente el desarrollo de la creatividad. Respecto al marco metodológico se hace referencia a los métodos, el diseño y tipo de investigación, la población, la técnica que es la observación, como instrumento la ficha de observación. En el capítulo correspondiente al análisis e interpretación de resultados se centra específicamente a la tabulación de datos mediante cuadros y gráficos estadísticos de la observación realizada a los niños y niñas, para proceder con las conclusiones y recomendaciones. Se finaliza con la elaboración de una guía de estrategias lectoras “Juego, Leo y Aprendo” que es la parte medular del proceso de investigación en virtud de que se ejecutó con los estudiantes actividades motivadoras para desarrollar la creatividad de los niños y niñas; los resultados obtenidos son precisamente la incentivación por la lectura, el mejoramiento de su nivel lector, aplicación de los signos de puntuación, asimilación de mensajes en el desenvolvimiento del análisis y la reflexión, construcción de párrafos y pequeños textos referente a cuentos y leyendas.

Palabras claves: Estrategias Lectoras, Desarrollo Creatividad, Educación Básica.

Abstract

The research meant to determine the importance of reading strategies with the intention of increasing alternatives to develop creativity in children of the Fourth Year Of Basic Education at Teniente Hugo Ortiz Elementary, from San Isidro district, in Guano county corresponding to Chimborazo province during the academic year 2014 – 2015. This process begins with the reference framework based on the stated problem, objectives, and justification. Afterwards, we continue with fundamental philosophical focus, epistemological, pedagogical, psychological, sociological foundation, axiological, and legal. Within the theoretical reference, focus is placed on contents related to the independent

variable corresponding to reading, and the dependent variable on the development of creativity strategies. In Regards to the methodological framework, methods, desing, type of research, the population, the techinque is scrutinized; an observation sheet is used as a recording tool. In the analysis and interpretation of results, the corresponding chapter focuses specifically on tabulating data using statistical tables and charts of information based on the children, so as to proceed with the verification of the hypothesis, conclusions and recommendarions. It ends with the completion of a reading strategy guide “Juego, Leo y Aprendo” which is the core of the research process. Motivational activities were applied to develop creativity in children; the result is precisely the incentive for reading, improved reading level, application of punctuation, assimilation of hidden messages in the analysis and reflection. Moreover the construction of paragraphs and short texts concerning tale and legends.

Keyword: Reading Strategies, Creativity Development, Basic Education

Introducción

La educación actual exige cambios significativos en los procesos de enseñanza aprendizaje como impulsar y fortalecer la lectura y con ella el desarrollo del pensamiento consciente para generar cambios actitudinales frente a la vida y al entorno en donde se desarrollan los niños y niñas. Estos aspectos les permitirán alcanzar conocimientos básicos para enriquecer su acervo cultural. La principal meta de la educación debería ser desarrollar la creatividad, lo que construiría el fundamento de sostenibilidad para las actividades posteriores; en este sentido creemos que las estrategias de lectura permiten mejorar la calidad de la lectura en los niños de Cuarto Año de Educación Básica de la Unidad Educativa “teniente Hugo Ortiz Garcés” de la Parroquia San Isidro, Cantón Guano, Provincia de Chimborazo, año lectivo 2014-2015. Con ellos se realizó de forma sistemática la dramatización, lectura de poema, canciones, cuentos, fábulas, leyendas; todas actividades que demostraron ser muy eficientes para motivar a los estudiantes.

Se planteó una investigación con el objetivo de determinar la importancia de las estrategias de lectura para el desarrollo de la creatividad mediante procesos de animación. En la actualidad se presentan situaciones como: múltiples dificultades para leer fluidamente, escasa atención y concentración, limitaciones para realizar análisis y reflexión de lo leído. Se puede determinar que las estrategias son importantes en el desarrollo del proceso lector, lo que implica que aquello no es llenar un documento de buenas intenciones y bien argumentadas, lo fundamental está en proveerse de herramientas de gestión para sacar el máximo provecho. Frente a los diversos problemas que presentan los niños y niñas respecto a las estrategias lectoras y el desarrollo de la creatividad se considera como prioritario emprender alternativas de animación y motivación para leer en procura de que la mayoría de los niños y niñas alcancen estos hábitos para llegar al desarrollo de destrezas necesarias en comprensión y rapidez, constituyéndose éste como el principal motivo para vencer el bajo nivel de lectura. Para identificar de manera adecuada los múltiples beneficios que otorga la lectura es importante ir mejorando cada día el desenvolvimiento de los niños y niñas con la finalidad de que la lectura les ayude al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje. Esta es la etapa en la cual los docentes deben aprovechar para generar nuevos conocimientos en procura de ponerles inquietos para que desarrollen nuevas iniciativas e ideas para que pongan en juego su imaginación en base a una serie de

actividades lectoras acompañadas de juegos, procesos de lectura, utilización de textos, encaminándoles a que pongan en juego su curiosidad y sentido de autonomía.

Algunos autores piensan que, en este momento, la creatividad empieza a ser bloqueada, e incluso frenada, debido a que el niño comienza a ir al colegio y allí no se fomenta el comportamiento creativo. Sin embargo, actualmente se está haciendo mucho hincapié en ello, e inclusive en el nuevo currículo específicamente está la aplicabilidad oportuna y eficiente de la lectura con la finalidad de encaminarles a los niños y niñas a que sean reflexivos, críticos, participativos con nuevas iniciativas y creativities para un normal desenvolvimiento frente a la sociedad. Ante lo cual es importante hacer referencia que el docente es la clave en los procesos de creatividad en el desarrollo de los nuevos conocimientos, es por ello que debe partir de las experiencias previas para incluirse en la alegría de conocimiento transmitido. Es decir, si el docente trabaja aportando pequeñas dosis de información, para que el estudiante vaya construyendo nuevas iniciativas, por lo que es importante avanzar hacia la integración de lo aprendido sin efectuar en forma automática y sin mediar otras acciones en el estudiante, lo que implica que hay que guiarles y orientarles para llegar con su capacidad hacia los aprendizajes significativos y por ende hacia nuevas iniciativas y creativities.

Entonces aquí está la clave de la lectura para ir generando alternativas que conllevan a la creatividad porque es en donde razonan reflexionan y alcanzan nuevos aprendizajes que les servirá para su accionar diario o para que a futuro tengan alternativas profesionales. El material de lectura que se les otorgue a los estudiantes no debe surgir conflictos, sino por lo contrario emociones de nuevos aprendizajes. Por esta razón, la forma en que se presente el contenido también debe ser considerada parte de ese contenido. (Arellano & Orellana, 2009)

Metodología

Se consideró un tipo de investigación no experimental, tomando en cuenta que se analizan las variables desarrollo de la creatividad y estrategias lectoras para establecer la relación que existe entre estos dos aspectos del aprendizaje en los niños y niñas, sin embargo, estas variables no se manipulan deliberadamente, sino que se las observa para determinar cómo se correlacionan entre sí. El tipo de investigación: Descriptiva. Permitió describir cada uno de los fenómenos presentados durante el proceso de investigación respecto a la aplicabilidad de las estrategias lectoras en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes en el proceso educativo. Investigación Explicativa. Permitió dar orientaciones claras y precisas a los estudiantes respecto a la aplicación de las estrategias lectoras respecto al desarrollo de la creatividad. El diseño de la investigación: De campo. La investigación se ejecutó en el propio lugar de los hechos, esto es con los estudiantes de 4º Año de Educación Básica de la Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz G. Bibliográfica. Para la estructura de la presente investigación se utilizó una bibliografía especializada en base de textos oficiales que hacen referencia a las dos variables.

Para la recolección de datos se utilizó una ficha de observación que contenía ítems que permitieron obtener la información necesaria para llevar a cabo la investigación determinando si hubo una verdadera solución.

Resultado

Comparación de la Evaluación Desarrollo de la Creatividad, con la evaluación estrategias lectoras.

Categoría	Evolución Desarrollo de la Creatividad			Evaluación estrategias lectoras		
	Iniciando	En proceso	Adquirido	Iniciando	En proceso	Adquirido
Se motiva en la realización de la lectura al utilizar dibujos y cuentos, leyendas, retahílas desarrollando su creatividad	19	9	7			
Demuestra fantasía al organizar lecturas mediante imágenes y dibujos	14	9	12			
Relaciona sus ideas con hechos reales al organizar un collage	23	3	9			
Demuestra su creatividad al realizar lecturas combinadas imágenes con el texto	21	6	7			
Su actitud y participación se apoya en reflexiones lectoras	20	6	9			
Mantiene secuencia en la organización de Ideas durante el desarrollo de la lectura				6	24	5
En la lectura utiliza adecuadamente los signos de puntuación				17	10	8
Pone interés en las lecturas presentadas				21	3	11
Pone interés para leer cuentos y leyendas				14	9	12
Identifica la idea principal y secundarias en la lectura que realiza				26	5	4

Fuente: niños y niñas de Cuarto Año, Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz Garcés

Al analizarce los datos obtenidos a través de la ficha de observación se aplicó la técnica de la observación se estructuró una ficha con indicadores relacionados a las dos variables respecto a la aplicabilidad de las estrategias lectoras y su incidencia en el desarrollo de la creatividad. a los niños y niñas de 4º Año de Educación Básica con la finalidad de identificar el nivel de aplicabilidad de las estrategias lectoras en el desarrollo de la creatividad aplicada a los 29 niños y niñas de la Unidad Educativa “Teniente Hugo Ortiz Garcés”

Mantiene secuencia en la organización de ideas durante el desarrollo de la lectura

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	5	14%
A veces	24	69%
Nunca	6	17%
Total	35	100%

Fuente: niños y niñas de Cuarto Año, Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz Garcés

Análisis: Se puede observar que el 14% de los estudiantes demuestran que siempre mantienen secuencia en la organización de ideas en el desarrollo de la lectura, el 69% a veces y el 17% nunca.

Interpretación: Se identifica que los niños y las niñas presentan dificultades en el proceso de la lectura, además leen en unos casos a velocidad otros niños y niñas leen con mucha lentitud y no se concentran para que puedan entender su contenido en procura de que les permita organizar sus ideas en la reconstrucción de la lectura.

En la lectura utiliza adecuadamente los signos de puntuación

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	8	23%
A veces	10	29%
Nunca	17	48%
Total	35	100%

Fuente: niños y niñas de Cuarto Año, Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz Garcés

Análisis: Se puede observar que el 23% de los estudiantes en la lectura utilizan adecuadamente los signos de puntuación, el 29% a veces y el 48% nunca.

Interpretación: Los niños y las niñas en unos casos leen a velocidad sin hacer uso adecuado de los signos de puntuación, aspecto que dificulta la adecuada comprensión del contenido mismo de la lectura ante lo cual es fundamental desarrollar estrategias lecturas con varias técnicas que les permita motivar a una lectura permanente y a que mejoren el proceso de la lectura.

Su actitud y participación se apoya en reflexiones lectoras

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	9	26%
A veces	6	17%
Nunca	20	57%
Total	35	100%

Fuente: niños y niñas de Cuarto Año, Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz Garcés

Análisis: Se puede observar que el 26% de los estudiantes demuestran un cambio de actitud y participación apoyado en reflexiones lectoras, el 17% a veces, y el 57% nunca.

Interpretación: En consideración a los resultados obtenidos de la observación a los niños y niñas se determina que no presentan una adecuada reflexión y análisis del contenido de la lectura, aspecto que dificulta el normal desenvolvimiento, participación y principalmente el cambio de actitud en su desenvolvimiento y comportamiento.

Pone interés en las lecturas presentadas

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	11	31%
A veces	3	9%
Nunca	21	60%
Total	35	100%

Fuente: niños y niñas de Cuarto Año, Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz Garcés

Análisis: Se puede observar que el 31% de los estudiantes ponen interés en las lecturas presentadas, el 9% a veces, y el 60% nunca.

Interpretación: Los niños y las niñas demuestran poco interés por la lectura de diferentes medios, sean estos en periódicos, revistas, textos y otros, lo que implica que requieren de una motivación permanente en donde el docente debe poner en juego una serie de estrategias lectoras para encaminarles a que sea a futuro un hábito.

Toma en sus manos de manera periódica lecturas para realizar con sus compañeros

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	5	14%
A veces	8	23%
Nunca	22	63%
Total	35	100%

Fuente: niños y niñas de Cuarto Año, Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz Garcés

Análisis: Se puede observar que el 14% de los estudiantes toman en sus manos de manera periódica lecturas para realizar con sus compañeros, el 23% a veces, y el 63% nunca.

Interpretación: Definitivamente se puede evidenciar que los niños y las niñas no les gusta la lectura, peor compartir textos novedosos con sus compañeros, aspecto que dificulta el normal desenvolvimiento de la lectura porque no existe una adecuada práctica ni tampoco existen técnicas motivadoras para encaminarles a los estudiantes a que se dediquen a leer.

Se motiva en la realización de la lectura al utilizar dibujos y textos de diversos materiales

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	7	20%
A veces	9	26%
Nunca	19	54%
Total	35	100%

Fuente: niños y niñas de Cuarto Año, Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz Garcés

Análisis: Se puede observar que el 20% de los estudiantes se motivan en la realización de la lectura al utilizar dibujos y textos de diversos materiales, el 26% a veces y el 54% nunca.

Interpretación: Generalmente se pudo observar que los niños y las niñas únicamente se motivan por observar los dibujos y no lee su contenido que se encuentra adjunto lo que implica que es importante poner en juegos técnicas lectoras y tipos de lectura con la finalidad de encaminarles a reflexionar, inferir y llevarles hacia el interés lector a través de imágenes y dibujos.

Pone interés para leer cuentos, leyendas

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	15	43%
A veces	5	14%
Nunca	15	43%
Total	35	100%

Fuente: niños y niñas de Cuarto Año, Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz Garcés

Análisis: Se puede observar que el 43% de los estudiantes ponen interés para leer cuentos, leyendas, el 14% a veces y el 43% nunca.

Interpretación: Por la falta de orientación y motivación lectora por parte de la maestra hace que los niños y las niñas vayan perdiendo su interés en el hábito por la lectura, aspecto que conlleva al poco interés por leer cuentos y leyendas aspecto que debe ser de interés y preocupación institucional para ir buscando alternativas y estrategias que les permita mejorar su aplicación de la lectura en todos sus aspectos.

Demuestra fantasía al organizar lecturas mediante imágenes y dibujos

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	12	34%
A veces	9	26%
Nunca	14	40%
Total	35	100%

Fuente: Estudiantes 4º Año de Educ. Básica de la Unidad Educativa Tnte. Hugo Ortiz

Análisis: Se puede observar que el 34% de los estudiantes demuestran fantasía al organizar lecturas mediante imágenes y dibujos, el 26% a veces, y el 40% nunca.

Interpretación:

Se identifica que los niños y las niñas no son fantasiosos al organizar lecturas utilizando imágenes o dibujos de distinta índole sea estos de periódicos, revistas, textos, por lo que es importante utilizar este tipo de estrategias con la finalidad de que puedan realizar secuencias para que oralmente expresen lo que sientan, pero sobre todo se les apoya a que aprendan a escribir y elaborar sus propios textos de lectura.

Relaciona sus ideas con hechos reales al organizar un collage

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	9	26%
A veces	3	8%
Nunca	23	66%
Total	35	100%

Fuente: Estudiantes 4° Año de Educ. Básica de la Unidad Educativa Tnte. Hugo Ortiz

Análisis: Se puede observar que el 26% de los estudiantes relacionan sus ideas con hechos reales al organizar un collage, el 8% a veces y el 66% nunca.

Interpretación: Los niños y las niñas no aplican de manera adecuada la técnica del collage porque recortan y pegan una serie de dibujos que no tiene sentido, aspecto que les dificulta relacionar un mensaje preciso entre la demostración del collage con hechos de la vida real, aspecto que es importante ejecutar permanentemente con la finalidad de que vivencien acciones de su diario vivir.

Demuestra su creatividad al realizar lecturas combinadas de imágenes con el texto

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	1	3%
A veces	13	37%
Nunca	21	60%
Total	35	100%

Fuente: Estudiantes 4° Año de Educ. Básica de la Unidad Educativa Tnte. Hugo Ortiz

Análisis: Se puede observar que el 3% de los estudiantes demuestran su creatividad al realizar lecturas combinadas imágenes con el texto, el 37% a veces y el 60% nunca.

Interpretación: Esta técnica no es muy bien aplicada por parte de los estudiantes tanto en el proceso oral como escrito, porque no elaboran de manera adecuada una serie de textos de lectura para compartir con sus compañeros tomando en cuenta de que deben combinar las imágenes con el texto y así ir demostrando su iniciativa y creatividad y por ende el interés para leer.

Es creativo en organizar lecturas de cuentos combinados con dibujos

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	7	20%
A veces	6	17%
Nunca	22	63%
Total	35	100%

Fuente: Estudiantes 4° Año de Educ. Básica de la Unidad Educativa Tnte. Hugo Ortiz

Análisis: Se puede observar que el 20% de los estudiantes demuestran creatividad al organizar lecturas de cuentos combinados con dibujos, el 17% a veces y el 63% nunca.

Interpretación: Al entregarles una serie de dibujos e imágenes los estudiantes demuestran una limitada creatividad para organizar cuentos, lo que implica que requieren de mayor orientación y apoyo pedagógico para que esta técnica alcance el objetivo principal que es encaminarles a que se buenos lectores porque les gusta y por van creando nuevas alternativas para compartir con sus compañeros.

Elabora una lectura de leyendas enfocando creativamente a sus personajes

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	8	23%
A veces	2	6%
Nunca	25	71%
Total	35	100%

Fuente: Estudiantes 4° Año de Educ. Básica de la Unidad Educativa Tnte. Hugo Ortiz

Análisis: Se puede observar que el 23% de los estudiantes elaboran una lectura de leyendas enfocando creativamente a sus personajes, el 6% a veces, y el 71% nunca.

Interpretación: Los niños y las niñas no se enfocan a elaborar leyendas ubicando con nombres a diferentes personajes, por lo que es importante orientarles a que pongan en juego su iniciativa y creatividad para que la leyenda sea fantásica dando realce a través de personajes y por ende sea aspecto motivacional para que se interesen por leer y mejoren su nivel lector.

Identifica la idea principal y secundaria en la lectura que realiza

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	8	23%
A veces	2	6%
Nunca	25	71%
Total	35	100%

Fuente: Estudiantes 4° Año de Educ. Básica de la Unidad Educativa Tnte. Hugo Ortiz

Análisis: Se puede observar que el 3% de los estudiantes identifican las ideas principales y secundarias en la lectura que realiza, el 17% a veces, y el 80% nunca.

Interpretación: Es notorio las dificultades que presentan los estudiantes en la lectura, porque al no saber leer adecuadamente hace que no se concentren y encuentre la idea principal y las secundarias, aspecto muy importante para ir reconstruyendo toda la lectura, por lo que es importante que los docentes tomen en consideración estas técnicas para que los niños y las niñas tengan mayor afecto por la lectura.

Demuestra creatividad en la elaboración de pequeños libros de lectura utilizando sus propios textos

Indicadores	Frecuencia	Porcentajes
Siempre	4	12%
A veces	5	14%
Nunca	26	74%
Total	35	100%

Fuente: Estudiantes 4° Año de Educ. Básica de la Unidad Educativa Tnte. Hugo Ortiz

Análisis: Se puede observar que el 12% de los estudiantes demuestran creatividad en la elaboración de pequeños libros de lectura utilizando sus propios textos, el 14% a veces, y el 74% nunca.

Interpretación: Se identifica que los niños y las niñas presentan dificultades al elaboren pequeños libros de lectura en función de sus tareas, actividades en clase, vivencias y experiencias, poniendo en juego su creatividad para que sea vistoso y atraído por el resto de sus compañeros y así ir organizando de manera adecuada su propio rincón de lectura.

Discusión

Los datos obtenidos a través de la evaluación de las categorías seleccionadas evidencian que las estrategias lectoras ayudan al desarrollo de la creatividad de los niños de Educación Básica.

Los docentes deben desarrollar procesos de animación a la lectura mediante la aplicación de metodologías y técnicas activas que fortalezcan las estrategias lectoras, así también deben encaminarles a los estudiantes a que aprendan a organizar ideas, construcción de párrafos, textos de cuentos y leyendas, interrelacionando con imágenes, dibujos, gráficos de manera práctica y creativa.

Se recomienda a los docentes la aplicación de las estrategias lectoras con la finalidad de desarrollar iniciativas y creatividades en los estudiantes de Cuarto Año de Educación Básica y así puedan tener un adecuado desenvolvimiento lector mediante la utilización adecuada de los signos de puntuación, la pronunciación, la asimilación de ideas principales y secundarias y por ende el desarrollo de procesos de análisis y reflexión crítica.

Conclusión

A través de la investigación relacionado con las estrategias lectoras se pudo identificar la importancia que tiene en el desenvolvimiento de los niños y niñas, porque progresivamente van desarrollando

nuevas iniciativas y creatividades para mejorar su desenvolvimiento lector, la utilización adecuada de los signos de puntuación, la pronunciación y la asimilación de ideas principales y secundarias para llegar a la determinación de mensajes mediante el análisis y reflexión.

Para la aplicación de los procesos de animación lectora fue prioritario la utilización de metodologías y técnicas activas, aspecto básico para motivar a los estudiantes hacia la organización de ideas, construcción de párrafos, textos de cuentos, leyendas y la descripción de imágenes, dibujos y gráficos, que les encamina a desarrollar nuevos procesos didácticos para que sean más creativos y principalmente hacia el hábito lector.

La guía estructurada con estrategias lectoras permitió primeramente llegar a los docentes con orientaciones metodológicas, prácticas y motivadoras para que puedan ser aplicadas en el proceso enseñanza aprendizaje con los niños y niñas del Cuarto Año de Básica, así también comprendieron que la lectura es un proceso interdisciplinar porque se realiza con todas las áreas de estudio y en cualquier momento de las clases; así también los estudiantes se encuentran motivados para crear nuevas alternativas de lecturas.

Agradecimiento

Las autoras agradecen a: La Universidad Nacional de Chimborazo, Instituto de Posgrado por habernos permitido llevar a cabo y orientado en el tema de esta investigación. Las autoridades, docentes y niños del Cuarto año Básica de la Unidad Educativa Teniente Hugo Ortiz Garcés por permitinos realizar esta investigación.

Referencia

1. Arellano, Á., & Orellana, O. (2009). Maestro del siglo XXI. Riobamba: Pedagógica Freire.
2. Arias Leyva, G. (2008). Hablemos sobre promoción y animación a la lectura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
3. Betancourt, J. (2003). La creatividad y sus implicaciones. La Habana: Editorial Académica.
4. Caimey, T. (2002). Enseñanza de la Comprensión Lectora. Madrid: Morata.
5. Cumpa, J. G. (Noviembre de 2005). monografias.com. Obtenido de <http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/desarrollo-creatividad/desarrollo-creatividad.pdf>
6. Enciclopedia. (2004). Escuela para maestros. Enciclopedia de pedagogía práctica. Bogotá: Printer Colombiana S.A.
7. Espriu Vizcaíno, R. (1998). El niño y la creatividad. México: Trillas.
8. Min. Educación. (2012). Texto de Lengua y Comunicación 7° A.E.B. Quito.
9. Min. Educación y Cultura. (2004). Iniciación a la lectura. Quito: Imprenta Mariscal.
10. Ministerio de Educación. (2010). Actualización y Fortalecimiento Curricular. Quito.
11. Nérici, I. (1999). Hacia una didáctica general dinámica. Brasil: Kapelusz.
12. Océano. (2006). Aprender a aprender. Técnicas de estudio. Barcelona-España: Grupo Océano.
13. Piaget, J. (1999). Desarrollo evolutivo de los niños. Barcelona.
14. UNESCO. (2008). Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe. Santiago: Orealc.

PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA EN EL APRENDIZAJE

J. Santiago Torres Peñafiel

Universidad Nacional de Chimborazo

jstorres@unach.edu.ec

Vicente Ramón Ureña Torres

Universidad Nacional de Chimborazo

yurenat@unach.edu.ec

Juan Carlos Marcillo Coello

Universidad Nacional de Chimborazo

jmarcillo@unach.edu.ec

Resumen

El presente artículo demuestra como la Programación Neurolingüística se ha convertido en una fascinante herramienta de comunicación que nos permite conocer los procesos mentales que usamos para codificar información, y por lo tanto cambiar nuestra forma de pensar y de actuar; de esta manera surge el interés de aplicar estas técnicas en los procesos de aprendizaje, puesto que a través de este sistema los individuos pueden lograr resultados eficaces, tales como: motivación y automotivación, vencer miedos, generar confianza en sí mismo, relaciones interpersonales armónicas y aprendizajes significativos.

Al utilizar Programación Neurolingüística en los procesos de aprendizaje generamos una comunicación de alto impacto, ya que utilizamos términos que atraviesan el consciente para llegar de manera directa al inconsciente; En Neurociencia hablaríamos que este Lenguaje no sólo influye en la razón y pensamiento, si no que se juega con las emociones (Sistema Límbico) y creencias (Lóbulo Temporal). El Ser humano toma decisiones desde sus emociones con un porcentaje del 80% en comparación al 20% que se lo hace con la razón y el análisis.

La investigación se basó en la aplicación de PNL en las cátedras universitarias para posteriormente realizar un estudio comparativo de apreciación por parte de los estudiantes de la Carrera de Psicología Educativa de la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), entre docentes que utilizaban PNL y con los que no lo hacían. La Encuesta arrojó resultados sorprendentes donde mayoritariamente los docentes que aplicaban PNL tenían mayor aceptación, pues llegaban de mejor manera a obtener un aprendizaje significativo sobre las temáticas compartidas en sus clases. Adicionalmente nos apoyamos con las Evaluaciones del Sistema Quanto de la UNACH que son realizadas por parte de los estudiantes hacia sus docentes, mismos datos volvieron a corroborar con el éxito en las clases de docentes que tenían como una herramienta más a la PNL.

Palabras claves: Programación Neurolingüística, PNL, Aprendizaje.

Abstract

This article demonstrates how Neurolinguistic Programming has become a fascinating communication tool that allows us to know the mental processes we use to encode information, and therefore change our way of thinking and acting; In this way the interest arises to apply these techniques in the teaching processes in higher education, since through this system individuals can achieve effective results, such as: motivation and self-motivation, overcome fears, generate self-confidence, Harmonious interpersonal relationships and significant learning.

When using Neurolinguistic Programming in the learning we generate a high impact communication, since we use terms that cross the conscious to reach directly to the unconscious; In Neuroscience we would speak that this Language not only influences reason and thought, but that it is played with the emotions (Limbic System) and beliefs (Temporal Lobe). The human being makes decisions from his emotions with a percentage of 80% compared to 20% that is done with reason and analysis.

The research was based on the application of NLP in the university chairs to later carry out a comparative study of students' appreciation of the Career of Educational Psychology of the National University of Chimborazo (UNACH), between teachers who used NLP and the That they did not do it.

The survey yielded surprising results where the majority of teachers applying NLP were more accepting, as they were better able to obtain meaningful learning on the themes shared in their classes. In addition, we rely on the Evaluations of the System of UNACH that are carried out by the students towards their teachers, same data returned to corroborate with the success in the classes of teachers who had as a tool more to the NLP.

Keywords: Neurolinguistic Programming, NLP, learning

Introducción

La Programación Neurolingüística constituye una herramienta práctica y útil en el aprendizaje y las relaciones Interpersonales; partiendo de que la Educación a nivel general requiere de cambios significativos; actualmente muchas de las estrategias y metodologías utilizadas en la Educación superior son de carácter tradicional, donde el docente transmite conocimientos, siendo el educando un receptor pasivo de éstos, mostrando incluso apatía, desmotivación y muy poco o sin ningún tipo de interés dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y formación académica.

Otra de las dificultades que presentan los estudiantes y algunas veces los mismos docentes es el uso de una comunicación deficiente, detectada al no llegar con el mensaje acertado dentro de las clases, pues hay mucha diferencia entre lo que pienso, lo que digo y lo que me entienden.

En tal sentido un grupo de docentes de la Universidad Nacional de Chimborazo proponen una estrategia con carácter novedoso: La programación neurolingüística brinda resultados casi inmediatos en el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que éste es un enfoque práctico y dinámico que permite que en el aula se experimente una actividad exitosa y plena.

La eficacia en la práctica del aprendizaje se evidenció en la actitud de los estudiantes a más de haberse reflejado en sus evaluaciones finales a muy corto plazo.

Los logros en la utilización de estas técnicas en aulas universitarias lo constituyen el desarrollo de estrategias prácticas y sencillas que enseñan al educando a pensar, sentir y actuar de manera diferente, es decir, con todas las estructuras cerebrales (cerebro neo-cortex, cerebro límbico y cerebro reptil), de tal manera que se ha evidenciado grandes cambios actitudinales al momento de aprender.

Las técnicas que se desarrollaron con programación neurolingüística en este trabajo son: la utilización del Rapport, el Anclaje, Reencuadre, técnicas para el desarrollo del pensamiento creativo, Juegos de manos, Hipnosis conversacional, las Claves de Acceso Ocular y también el uso de los Sistemas Representativos del modelo (visual, sensorial y auditivo).

Aplicación de técnicas de PNL

Rapport

En las aulas de clases los docentes deben majerar herramientas que faciliten la forma de influenciar a nuestro interlocutor, en este caso los estudiantes universitarios, siempre en beneficio mutuo para que la conversación y el trato sea más fluido y cómodo para las dos partes. Cuando estamos tratando con otra persona formamos parte de un sistema, y la calidad del Rapport que se cree influirá en la comunicación, tanto para bien como para mal. Puede dar pie a una sinergia muy positiva que nos hará sentir cómodos con la otra persona y que la conversación sea fluida e incluso los momentos de silencio sean cómodos.

Jimenez, (2012), manifiesta que lo que busca el Rapport es generar un ambiente de confianza, cooperación y beneficio para ambas partes. Al tener un buen nivel de cooperación se crea una sinergia que propicia una comunicación sin prejuicios, sin distorsiones e incluso permite entablar conversaciones sobre temas delicados sin que suene a crítica o regaño. El Rapport hace que nuestro mensaje llegue en su plenitud e incluso propicia ponernos en los zapatos del otro, lo que logra una mayor comprensión y respeto. El Rapport propicia una escucha activa, además de que ese ambiente de confianza hace que las personas puedan expresar libremente aquello que piensan y desean.

Partiendo de aquello los docentes debemos de observar la postura corporal de la del estudiante, desde si esta erguida, pequeños gestos de la mano, boca. Ritmo respiración. Movimientos de los ojos (accesos oculares) y también escuchar contenidos, frases, palabras (predicados). Tono de Voz: si es alta, media o baja; tono: agudo, medio o grave; velocidad: rápida, media o lenta. Todo lo que podamos apreciar en la forma del habla de nuestro interlocutor ayudará a la creación de Rapport, de tal manera que luego de haber observado y escuchado realizamos un Acompasamiento (Pacing), el mismo que consiste en hacer de espejo de los dos pasos anteriores, al ser conscientes de su lenguaje no verbal, tanto su postura, respiración, tono y velocidad de voz etc, podemos duplicarlo. Básicamente consiste en Calibrar todo lo concerniente a la fisiología de nuestro interlocutor y adoptarlo nosotros, buscando tener un tono de voz similar, una postura corporal parecida e incluso

utilizar un lenguaje similar al de la otra persona, posterior a esto realizamos un proceso de comprobación para verificar si el Rapport está creado, esto se determina realizando tu algún gesto y cambiando de postura, si los estudiantes realizan un gesto similar es que se ha logrado crear esa sintonía. Una vez que esta creado el Rapport uno puede “relajarse”. Si en algún momento la clase o la conversación se tensa comenzamos de nuevo el proceso.

Manejo de anclas

Astroga, F. (2013) expresa que el uso de anclas nos permite tener mayor control sobre el estado en el que nos encontramos, pues estas pueden generar poderosos estados internos como: seguridad, confianza, sentido del humor, etc., por eso es que es una excelente herramienta para el desarrollo personal y por lo tanto una gran técnica para trabajarla en clases.

El anclaje en las aulas de clase parte de condicionamiento clásico que consiste en la **asociación de un estímulo con una respuesta**, de modo que cada vez que se presenta dicho estímulo se obtiene siempre la misma respuesta. Un estímulo puede ser un gesto, un olor, una persona, un juego, una sensación táctil, etc. En general los estímulos se pueden clasificar en forma más detallada, (visuales, auditivos, kinestésicos y olfativos). Las respuestas pueden ser muy variadas, **muchas veces muy sutiles por lo que no somos conscientes de lo que sucede** pero efectivamente tiene consecuencias. Las respuestas en nuestro estudio pueden ser una mayor atención en clases, participación activa, predisposición al aprendizaje, etc.

Pensamiento creativo

El pensamiento creativo impulsa el desarrollo tanto del profesor como del alumno. Ayuda al desarrollo de soluciones mejorando la atención en clases, despierta el interés de los estudiantes y facilita la manera de presentar un tema determinado.

En el desarrollo de esta técnica se aplicó procesos de PENSAMIENTO DIVERGENTE. El mismo que implica que siempre hay más de una respuesta correcta; muchas veces nuestro sistema educativo nos enseña que siempre tenemos que buscar la única respuesta correcta. El pensamiento divergente o pensamiento lateral, según Edward de Bono (2010), trata de la búsqueda de múltiples opciones. La invitación constante a buscar siempre más de una alternativa es la base del desarrollo de nuestra actitud creativa.

La clave de la creatividad es aprender a no formar una opinión antes de considerar todas las opciones posibles. Este concepto va estrechamente ligado al del pensamiento divergente. Es lo que nos permite permanecer en la fase divergente el tiempo suficiente para explorar todas las opciones posibles sin entrar prematuramente en la evaluación crítica. Es un estado de apertura mental, una actitud de aceptación.

Sumando a todo lo antes mencionado se propone a los estudiantes diferentes retos mediante el USO ASERTIVO DEL LENGUAJE. ¿Cuál es la diferencia entre un problema y un reto? Cuando nos encontramos frente a un freno, formularlo en forma de una pregunta puede redirigir nuestra mente hacia la búsqueda de la posible solución. Hay una diferencia entre decir “No soy bueno para una

materia” y “¿De qué manera puedo hacer para que esa materia sea interesante?” o “¿Cómo puedo aprovechar mis puntos fuertes en el estudio de esa materia?”. Formular siempre problemas como retos es una herramienta poderosa que abre puertas antes cerradas.

Por último es este punto la evaluación asertiva es uno de los pilares del pensamiento creativo. Su principio es siempre enfocarse en cómo hacer que las cosas funcionen en lugar de por qué no van a funcionar. Esto se sustenta en las bases tanto neurocientíficas como cognitivas y se consigue con la ayuda de dos cosas: 1) Primero siempre busca todo lo positivo en cualquier opción; 2) Formula los fallos como retos para encarrilar la mente hacia modos de superar estos fallos y por lo tanto de mejorar la opción que estamos evaluando.

Juego de manos

En cada clase buscamos los momentos apropiados para realizar ejercicios para estimular las conexiones neuronales, juegos de coordinación de manos, piernas, refranes, etc., similares a la gimnasia cerebral, puesto este tipo de actividades logra **unir el hemisferio cerebral izquierdo con el derecho** provocando así un mayor nivel de concentración, creatividad, mejorar las habilidades motrices y propiciar el aprendizaje, de esta manera hemos reafirmado que no se los debe usar únicamente en la educación básica sino también es una poderosa herramienta para trabajarla en la educación superior.

Hipnosis conversacional

Las palabras, utilizadas de cierta forma, son una extraordinaria fuente de poder para influir en los estudiantes. Por medio de las palabras el docente puede inducir diversos estados de ánimo, tales como la motivación, la cooperación, el entusiasmo, etc.

En la hipnosis conversacional se puede generar una apertura mental de forma intencional en otros y aprovecharla al máximo.

Para entrar en un estado de trance, no es necesario cerrar los ojos. Los estudiantes pueden entrar en un estado muy agradable de relajación con los ojos abiertos y aceptar de buena manera las sugerencias, pues esta es la forma en que los docentes de la presente investigación han decidido aplicar estas técnicas en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior, haciendo uso de herramientas lingüísticas como historias, metáforas, anécdotas y ejemplos reales de vida asociada a cada contenido curricular.

Claves de acceso ocular

Las claves de acceso ocular no sólo son útiles para saber que piensan otras los estudiantes, sino que también se pueden utilizar para ayudarles a pensar con más claridad. Cuando una persona tiene que crear imágenes, puede mirar hacia la parte superior derecha. Cuando tenga que sintonizarse con sus sentimientos, puede mirar hacia la parte inferior derecha. Si una persona habla demasiado consigo mismo, o se siente deprimido al mirar hacia abajo, puede cambiar ese hábito al mirar a otro lado, por

tal razón este conocimiento ha sido de gran utilidad para comprender pensamientos y sentimientos de los estudiantes.

Sistema de representación sensorial

El modelo de estilos de aprendizaje de la Programación Neurolingüística (PNL) toma en cuenta el criterio neurolingüístico, el que considera que la vía de ingreso de información al cerebro (ojo, oído, cuerpo) resulta fundamental en las preferencias de quién aprende o enseña. Concretamente, el ser humano tiene tres grandes sistemas para representar mentalmente la información: visual, auditivo y kinestésico (VAK).

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes utilizan los sistemas en forma desigual, potenciando unos e infrautilizando otros, por tal razón en la educación superior ha sido de vital importancia manejar un sistema de comunicación que pueda satisfacer a cada uno de los estudiantes independientemente de su canal de comunicación predominante.

Los sistemas de representación se desarrollan más cuanto más los utilizamos y en consecuencia, utilizar más un sistema implica que hay sistemas que se utilizan menos, y por lo tanto los sistemas de representación tendrán distinto grado de desarrollo; por todo esto los docentes involucrados en este trabajo han decidido implementar en sus clases un lenguaje VAK (Visual, auditivo y kinestésico), de tal manera que se pueda llegar con el mismo mensaje o conocimiento a todos los estudiantes.

Metodología

Se utilizó el enfoque cualitativo, nivel descriptivo comparativo (se realizó una encuesta previa a la capacitación compartida con Docentes sobre la Aplicación de PNL en sus cátedras y una posterior de la capacitación, con el fin de comparar y comprobar la pertinencia de dicha estrategia) y método bibliográfico. Como técnica se aplicó una encuesta en base al cuestionario del Programa Quanto de la UNACH cuyo objetivo es evaluar el desempeño Docente.

La población del estudio fueron los estudiantes de la Carrera de Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar de la UNACH con un total de 120 participantes; los mismo que, evaluaron a un total de 18 docentes de dicha Carrera, pertenecientes al Período Académico Abril – Agosto 2016.

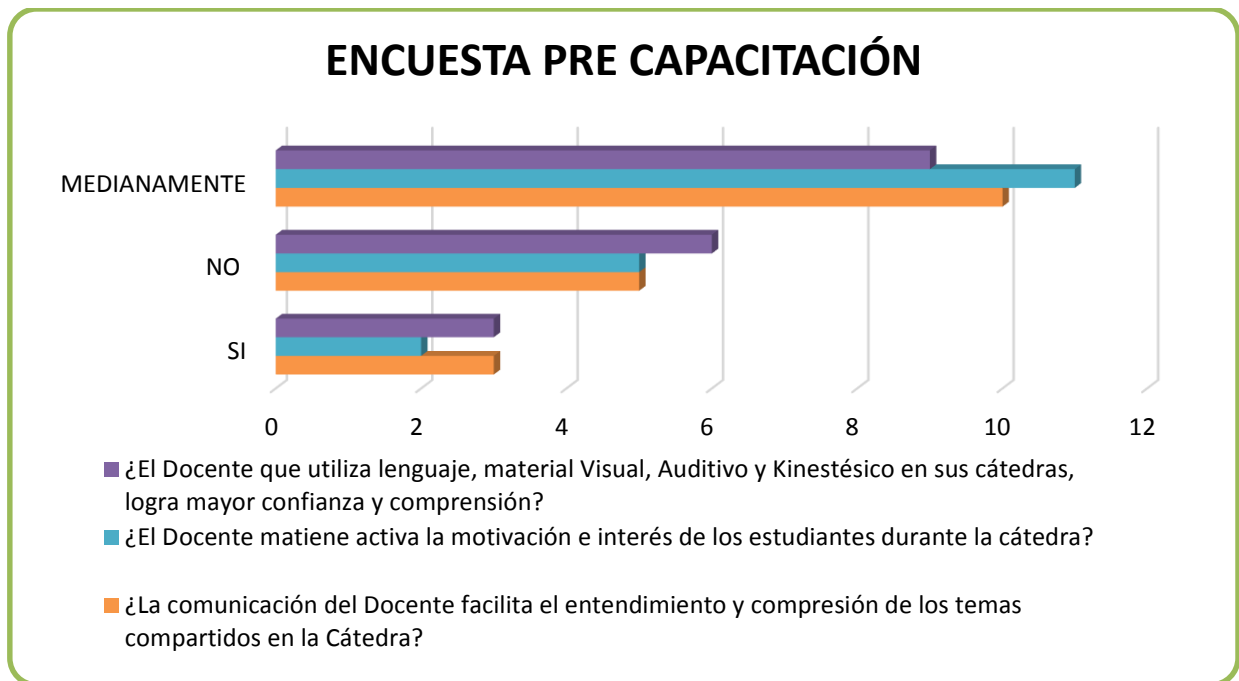
Resultados

Tabla 1

Encuesta pre capacitación	Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4
Pregunta	Si	No	Medianamente	Total
¿La comunicación del docente facilita entendimiento y comprensión de los temas compartidos en la cátedra?	3	5	10	18
¿El docente mantiene activa la motivación e interés de los estudiantes durante la cátedra?	2	5	11	18
¿El docente que utiliza lenguaje, material visual, auditivo y kinestésico en sus cátedras, logra mayor confianza y comprensión?	3	6	9	18

Fuente: Estudiantes Carrera Psicología Educativa

Gráfico 1



Fuente: Tabla 1

De las 10 preguntas que en total se utilizaron para la Encuesta, se seleccionó tres que son más representativas para cumplir con nuestros objetivos y llegar a unas conclusiones pertinentes. En la presente Tabla y Gráfico visualizamos los resultados de la encuesta previa a la Capacitación, pudiendo verificar que existen falencias en la mayoría de docentes donde no lograban una comunicación clara, mantener la motivación e interés por los temas y tampoco utilizaban un lenguaje ni material que llegue a canales visuales, auditivos y kinestésicos.

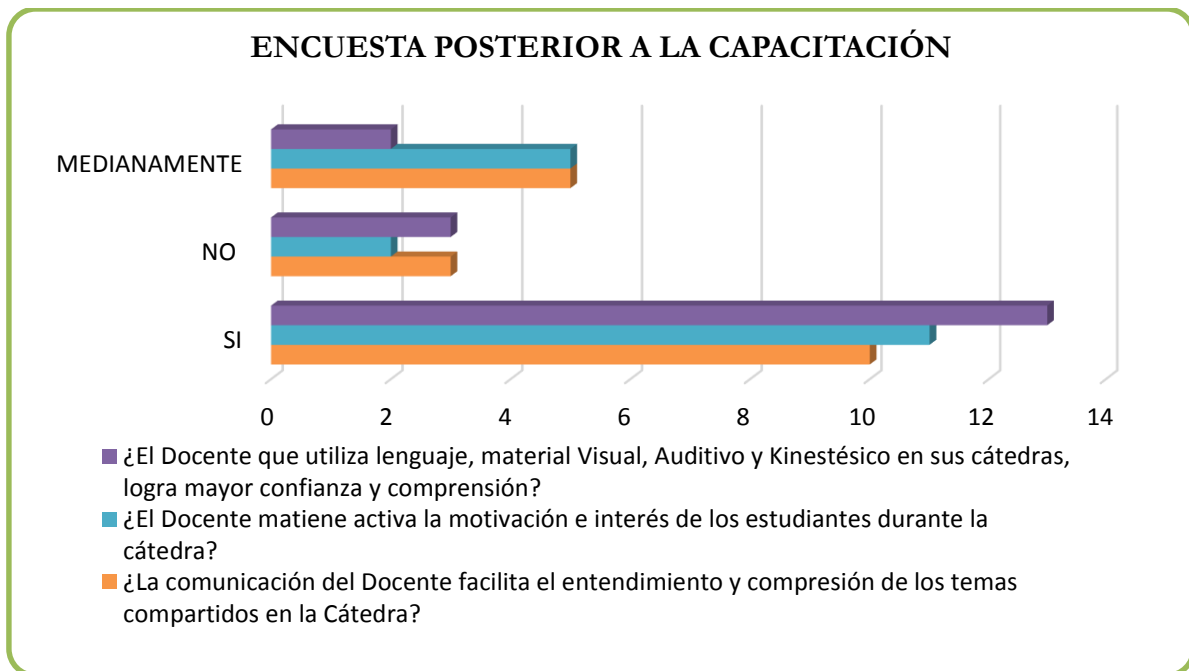
Fueron un total de 320 estudiantes; por lo que, se realizó un promedio de los puntajes obtenidos de cada docente evaluado y hacer un total de 18 docentes.

Tabla 2

Encuesta pre capacitación	Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4
Pregunta	Si	No	Medianamente	Total
¿La comunicación del docente facilita entendimiento y comprensión de los temas compartidos en la cátedra?	10	3	5	18
¿El docente mantiene activa la motivación e interés de los estudiantes durante la cátedra?	11	2	5	18
¿El docente que utiliza lenguaje, material visual, auditivo y kinestésico en sus cátedras, logra mayor confianza y comprensión?	13	3	2	18

Fuente: Estudiantes Carrera Psicología Educativa

Gráfico 2



Fuente: Tabla 2

En la Tabla 2 y Gráfico 2 se puede evidenciar que posterior a la capacitación los resultados de los docentes referentes a su comunicación, motivación e interés y utilización de lenguaje y material VAK, se incrementó notablemente y por ende ha mejorado su desempeño como Docente.

Discusión

En la presente investigación se realizó un estudio transversal y comparativo, en el cual al inicio del semestre se aplicó la primera encuesta donde se buscaba inspeccionar que tan útiles y prácticos son las metodologías de los docentes de la carrera de psicología Educativa.

Principalmente se buscaban tres objetivos:

- Indagar sobre qué tan buena es la comunicación de los Docentes hacia los estudiantes, para ver si con la misma podían lograr una comprensión y entendimiento en los contenidos compartidos en cada cátedra.
- Analizar si los Docentes logran un ambiente empático, donde los estudiantes tengan la suficiente confianza para realizar preguntas y argumentar criterios propios; se buscaba saber si la cátedra era lo suficientemente motivadora y que llame al interés de los estudiantes.
- Por último, se realizaron preguntas para verificar si en el lenguaje utilizado por parte de los Docentes aplicaban palabras con contenido visual, auditivo y kinestésico; al igual que, el material de apoyo de sus cátedras cumpla con el Lenguaje VAK.

En la encuesta previa a la capacitación verificamos que los tres puntos principales de investigación, adquirirían puntajes bajos; esto conlleva, a que los aprendizajes no eran los idóneos, tampoco que el ambiente en las aulas eran los propicios para el proceso de enseñanza. Misma situación era de real preocupación considerando que son aulas, docentes y estudiantes de Psicología Educativa, carrera cuyo objeto de estudio y área laboral es la educación y sus factores que influyen sobre la misma.

Ventajosamente los resultados de la encuesta posterior, arrojaron cifras positivas, mismas que tenían relación con el estado de ánimos en las aulas de los estudiantes. La capacitación logró que el ambiente en las cátedras sea idóneo para una comunicación funcional y productiva, donde los contenidos fueron receptados de una manera más significativa. Se logró que las clases mantengan la motivación e interés por parte de los estudiantes, esto da como consecuencias que la auto preparación sea más practicada por los mismos.

Y por último los docentes aplicaron materiales y lenguaje VAK, pudiendo de esta manera llegar al cerebro de casi la mayoría de estudiantes.

Existe un número minúsculo donde los docentes todavía se niegan a aplicar estas nuevas metodologías, quizá por la falta de práctica, entrenamiento, mayor de capacitación o simplemente la negación al cambio de sus metodologías utilizadas duran un largo tiempo de práctica laboral docente.

Conclusiones

La aplicación de técnicas de PNL permite que el docente logre constituirse como generador de una comunicación eficaz y establecer una permanente disposición anímica positiva para el aprendizaje efectivo, siendo un líder del proceso de enseñanza aprendizaje, un ejemplo a seguir y digno de imitar, bajo un enfoque motivador y de flexibilidad.

La práctica de PNL en la educación convierte al docente en un agente que Influye constantemente en los alumnos, manteniéndolos contagiados de entusiasmo y curiosidad, para abordar con éxito los tópicos y objetivos del proceso.

Utilizar los tres Sistemas de Representación más usados en comunicación: Visual, Auditivo y Kinestésico, tanto en sus predicados verbales como en los recursos y estrategias empleados en la facilitación, facilita que el estudiante interprete de mejor manera los contenidos curriculares.

Bibliografía

- 1) ASTROGA, F. (2013) ¿Qué es la PNL? – Técnicas de PNL para Alcanzar el Exito y Desarrollo Personal
- 2) BANDLER, R. y GRINDER, J. (1980). La Estructura de la Magia. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- 3) BANDLER, R. y GRINDER, J. (1982). De Sapos a Príncipes. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
- 4) CUDICIO, C. (1992). Cómo Comprender la PNL. Introducción a la Programación Neurolingüística. España: Ediciones GRANICA.
- 5) DE BONO, E. (2007). How to Have Creative Ideas
- 6) JIMENEZ, J. (2014). Desarrollo personal para mentes inquietas
- 7) RIBEIRO, L. (1995). La Comunicación Eficaz. Venezuela: Ediciones URANO.

USO DE TEACHERTUBE COMO HERRAMIENTA DE REFUERZO EN EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD MOTRIZ

Rosa Cecibel Varas Giler, Lcda.

Universidad Técnica Estatal de Quevedo

rvaras@uteq.edu.ec

Mónica Ruth Ortiz David, MSc.

Universidad de Guayaquil

Monica.ortizd@ug.edu.ec

Rosa Chicaíza, Lcda.

Unidad Educativa Mariano Benítez

Rosa-chicaiza123@yahoo.es

Resumen

Entrar en el mundo de los estudiantes con discapacidad motriz requiere de los maestros amor, responsabilidad y paciencia. Así como, aprender sobre los aspectos característicos de la enfermedad para comprender y apoyar a los estudiantes con este padecimiento, sin vulnerar sus derechos. Si bien se disminuye la motricidad, no se disminuye el talento, la perseverancia y la dedicación de estos jóvenes especiales. En este estudio se utilizó el enfoque cualitativo de carácter etnográfico para entrevistar y observar a un grupo de docentes, estudiantes y Trabajadora Social de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo con la finalidad de determinar si los docentes saben cómo incluir a los estudiantes con discapacidad motriz en el aula de clases; si se usa la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje y además cómo utilizar TeacherTube un sitio tecnológico instruccional para reforzar el aprendizaje del idioma Inglés en los estudiantes con discapacidad física. Se concluyó que el conocimiento de los docentes sobre discapacidad motriz es más preocupación personal que institucional, que sí se usa la tecnología en el aula de clases y que el sitio TeacherTube refuerza al estudiante con discapacidad y le ofrece grandes posibilidades de formar parte de una comunidad virtual donde puede compartir recursos en inglés como videos educativos, fotografías, blogs, etc.

Palabras claves: Discapacidad motriz – tecnología - idioma inglés

Abstract

Entering in the world of students with motor disabilities requires from teachers love, responsibility and patience. As well as learning about the more significant characteristic features of this disease in order to understand and support learners without infringe their rights. Although the disease decreases motor skills, it does not diminish the talent, perseverance and dedication of these special young. Principio del formulario

In this study we used the qualitative-ethnographic approach to interview and look at a group of teachers, students and Social Worker of the State Technical University of Quevedo, with the purpose of determining if teachers know how to include students with disabilities in the classroom; Principio del formulario if the technology is used in the teaching-learning process and how to apply TeacherTube an instructional technology site to reinforce the English language learning in students with physical disabilities. Principio del formulario It was concluded that; firstly: the knowledge of teachers about motor disabilities is more personal than institutional concern. Secondly, the technology is used in the classroom; and, finally TeacherTube site strengthens students with disability and offers great potential to become part of a virtual community where learners share resources such as educational videos, photos, blogs, etc.

Keywords: Motor disability - Technology - English language

La educación especial en el Ecuador

Según el Diccionario Inglés de Oxford la discapacidad se define como “una pérdida o restricción de la capacidad funcional”. Alrededor del mundo gran cantidad de personas concuerdan con este criterio, pero no todos conocen la real magnitud del problema. Afortunadamente muchas personas no comparten este punto de vista y por el contrario piensan que las personas con discapacidades pueden tener una vida normal y sus discapacidades son útiles a la sociedad. A las personas con capacidades especiales se las ve como seres valientes, audaces e inspiradores, capaces de aprovechar al máximo su condición en aras de integrarse a una sociedad aparentemente normal.

Particularizando el objetivo de esta investigación que se refiere a estudiantes con discapacidad motora, se puede considerar la investigación realizada por Aracely Ortega Medranda y Yudi Bowen Farfán, publicada en la Revista *Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol 3, No. 28 (junio 2011)* sobre Educación especial que dice:

En el Ecuador la educación especial se inició en la década del 40 por iniciativa de los padres de familia y de organizaciones particulares bajo criterio de caridad y beneficencia, aunque la Constitución del Ecuador vigente a esa fecha en el artículo 27 estipula “el acceso a la educación de todos los ciudadanos sin discriminación alguna” esto se concretó en el año 1945 mediante ley orgánica expedida en el Ministerio de Educación que dispone la atención de los niños que adolezcan de anormalidad biológica y mental. Pero la falta de decisión política y asignación de recursos humanos, materiales y económicos por parte del estado determinó que la atención educativa fuera impulsada por instituciones privadas y asociaciones de padres de familia.

La Universidad Técnica Estatal de Quevedo, consciente de lo indicado en el Capítulo II, Art. 3, numeral 1 de la Constitución del Estado de la República del Ecuador donde se dispone que el Estado garantizará sin discriminación alguna el goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los

instrumentos internacionales en particular la educación; y, en el Numeral 3 del Art. 47 de la Constitución de la República, donde se expresa que las personas con discapacidad tienen derecho a rebajas en el momento de recibir un servicio público, creó el Reglamento de Inclusión de Estudiantes con Discapacidad o Capacidades Especiales de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, que regula los derechos de los estudiantes con discapacidades especiales. Instrumento legal que ha servido de base al Departamento de Bienestar Estudiantil de dicha institución para brindar asesoramiento, promover la inclusión, la permanencia y el éxito de las y los estudiantes con discapacidad a fin de que puedan integrarse a la educación regular.

Estudiantes con discapacidad motriz

La discapacidad motriz constituye una alteración de la capacidad del movimiento que afecta en distinto nivel, las funciones de desplazamiento, manipulación o respiración, y que limita a la persona en su desarrollo personal y social. (Lobera, J., 2010). A las personas que tienen una movilidad limitada debido a múltiples factores y trastronos, se les dificulta el desplazamiento requiriendo apoyos especiales como aparatos ortopédicos, bastones, muletas, sillas de ruedas o prótesis. Entre los problemas que general la discapacidad motriz se mencionan movimientos incontrolados, dificultades de coordinación, reducción de la fuerza, dificultad al hablar, dificultad en la motricidad fina y gruesa, y mala accesibilidad al medio físico.

Varias son las causas para esta discapacidad, como se indica a continuación: Prenatales: enfermedades de la madre en el embarazo, deficiente desarrollo de las células cerebrales, trastornos patológicos en la madre, incompatibilidad de factor RH, rubeola, desnutrición, alcohol, drogas o cigarrillos; Perinatales: falta de oxígeno prolongado, obstrucción de las vías respiratorias, dificultad en el parto, daños cerebrales al momento del parto causado por ejemplo por fórceps y/o parto prematuro, finalmente Postnatales: que pueden ocurrir una vez que el bebé ha nacido – meningitis, ahogamiento, accidentes craneoencefálicos, maltrato físico, envenenamiento. (Iván Robles, 2017)

Según Lobera (2010), los cambios en los movimientos involuntarios en los músculos se clasifican con base en las áreas del cuerpo afectadas, como se indica:

- a) *Monoplejia*. Un solo miembro del cuerpo.
- b) *Diplejia*. Afecta las extremidades inferiores (piernas).
- c) *Triplejia*. Afecta un miembro superior (un brazo y las extremidades inferiores (piernas).
- d) *Hemiplejia*. Afecta el lado derecho o izquierdo del cuerpo.
- e) *Cuadriplejia*. Afecta las cuatro extremidades del cuerpo (brazos y piernas).

Los niños con alguna discapacidad motriz derivada de un problema en articulaciones, músculos y huesos por lo general experimentan menores problemas para aprender y realizar trazos, leer y escribir. (Lobera, J., 2010) Sin embargo sufren en contextos debido a la falta de estímulos adecuados, por ello requieren el entorno familiar y social que les brinde las oportunidades para aprender de acuerdo a sus limitaciones.

Es precisamente la necesidad de crear un ambiente favorable en las instituciones educativas donde los maestros tienen un papel fundamental a fin de que las limitaciones no interfieran determinadamente. Las áreas donde un alumno presenta deficiencias motoras son las siguientes:

- Movilidad
- Comunicación
- Motivación

Los docentes además del ambiente favorable deben tener en cuenta las características principales que presentan los estudiantes con discapacidad motora, como son:

- Hiperactividad
- Distractibilidad
- Disociación
- Perturbación de Figura-Fondo
- Perseverancia
- Alteración en imagen corporal y concepto de sí mismo.
- Inestabilidad en el rendimiento.
- Discordancia en los rendimientos.
- Deficiencias en las áreas funcionales.

Los problemas físicos que presentan algunos estudiantes de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, (U.T.E.Q.) sus problemas de aprendizaje del idioma Inglés y la dificultad que tienen los profesores de inglés en enseñar a los jóvenes con dificultades motoras son algunos de los factores que han motivado la presente investigación, con la intención de buscar soluciones adecuadas que permitan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos jóvenes a través del uso de TEACHERTUBE, un sitio web gratuito basado en Youtube útil para compartir videos educativos supervisado por los profesores y donde se puede encontrar, audios, documentos, fotos, grupos y blogs como herramienta tecnológica instruccional que ayude a reforzar los conocimientos adquiridos en las aulas de clase y que incremente la autonomía en su aprendizaje.

El objetivo de esta investigación de enfoque cualitativo fue identificar cómo el uso de Teachertube como una herramienta tecnológica instruccional podría reforzar el aprendizaje en los estudiantes con discapacidad física. La población de estudiantes con discapacidades especiales de la U.T.E.Q. es de veintidós personas (según listados de los años 2015 y 2016) y la muestra que será analizada es de 5 estudiantes con deficiencia motriz de diferentes carreras de la Universidad cuyo listado fue proporcionado por el Departamento de Trabajo Social de la institución. Se aplicó como instrumento de investigación una entrevista a la Trabajadora Social, a tres docentes del área de Inglés de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo y a cinco estudiantes con discapacidad motriz legalmente matriculados. (Tres estudiantes del año 2015 y dos estudiantes del año 2016).

Según el Reglamento de Inclusión de las y los Estudiantes con Discapacidad o Capacidades Especiales de la U.T.E.Q., los estudiantes con deficiencias motoras en la Universidad Técnica Estatal de Quevedo reciben únicamente ayuda económica y son parcialmente apoyados por los docentes que

a manera personal deciden dar oportunidades a la dedicación y empeño que ellos demuestran en sus estudios, pero no porque la institución como tal ha socializado su política de inclusión de estos estudiantes a la comunidad universitaria, de acuerdo a la entrevistas realizadas a varios docentes del idioma Inglés de la U.T.E.Q.

Más allá de hacer un simple estudio sobre la discapacidad motora como problema, el objetivo primario de esta investigación es proponer el uso de un sitio instruccional como TeacherTube para reforzar el proceso de aprendizaje de Inglés a través del uso de la tecnología en los estudiantes especiales que acuden a la Universidad Técnica Estatal de Quevedo; considerando el criterio de que cada vez es más necesario incluir en el sistema educativo el uso de las TICs y de manera especial dar a los estudiantes con discapacidad motriz un incentivo en sus estudios de Inglés a través de videos, documentales, chats, que les permita lograr una inclusión real en el aula de clases.

Hipótesis:

- La inclusión de alumnos con capacidades diferentes dificulta el trabajo del docente de inglés debido al escaso conocimiento que se tiene de este tipo de enfermedad.
- Los estudiantes con capacidades especiales no sufren marginación social en la U.T.E.Q.
- Los estudiantes con discapacidad psicomotora tienen un alto interés en integrarse al sistema educativo universitario y de lograr el reconocimiento a su desempeño.

Uso de la tecnología en el aprendizaje de Inglés

El uso de Información, Comunicación y Tecnología actualmente es una práctica muy común en las instituciones educativas como una posibilidad para incrementar el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes. La popularidad del internet ha alcanzado niveles muy altos entre los jóvenes que día a día descubren en esta herramienta tecnológica un mundo de noticias relacionados a las ciencias, arte, cultura, información, etc. Además, el internet es también aprovechado por maestros que exploran sus infinitos recursos para utilizarlos en su práctica diaria con la intención de lograr que el estudiante cada día adquiera autonomía en su propio aprendizaje, sin mencionar que la motivación es una parte del aprendizaje efectivo, cautiva el interés del estudiante, genera entusiasmo y el deseo de aprender.

El uso de las TICs, permite desarrollar habilidades y destrezas a través del uso de diferentes herramientas que incrementan las competencias necesarias para ser un exitoso estudiante del siglo XXI. Por otro lado el uso de material virtual y la formación combinada como un complemento a las clases regulares requieren ciertas habilidades de parte de los maestros.

Liang et al (2005) citado por Jermaine S. McDougald en su artículo “*El uso de las nuevas tecnologías por parte de profesores colombianos de Inglés*” resaltó que el aula de clase digital contiene un conjunto de accesorios educacionales informáticos con una clara tendencia a continuar su desarrollo, material que será indispensable en el aula de clase. El desafío de los maestros es tomar ventajas de estos nuevos implementos informáticos para lograr que los estudiantes actualmente sean más activos en el uso de las TICs. (McDougald, J., 2013). Las TICs no son el centro de la enseñanza, pero sin ellas los

docentes del mañana no pueden ser formados, según criterio de la Universidad de La Sabana (Universidad de La Sabana, 2005)

De acuerdo a lo expresado por Castañeda, Prendes y Castañeda (2010), citado por (McDougald, J., 2013) para ser competente en el uso de las TICs los maestros deben ser al menos competentes en cinco áreas: educación, conocimiento social, ético y legal asociado al uso de las TICs en la enseñanza.

Por su parte Light and Polin, (2010) citado por McDougald (2013) indican que algunos estudios usan el término “Web 2.0”, otros “informática social” (Redecker, C, 2009) o simplemente “edad digital” (Greenhow et al. 2009). Pero todos ellos coinciden en indicar que el uso de blogs, redes sociales y plataformas virtuales son el “boom” del nuevo proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes.

Uso de TEACHERTUBE en los estudiantes con discapacidad motriz

Además del clásico texto de Inglés establecido en el currículo de la U.T.E.Q., y con el cual los docentes cumplen sus actividades de enseñanza, esta investigación propone el uso de TeacherTube para reforzar y hacer más interesante el aprendizaje de inglés en los estudiantes con discapacidad motora, considerando que la discapacidad física no impide a los estudiantes adquirir destrezas en los aparatos informáticos. Una prueba de ello es el famoso físico teórico, astrofísico, cosmólogo y divulgador científico británico Stephen Hawking, quien a pesar de padecer una enfermedad motoneuronal relacionada con la esclerosis lateral amiotrófica (ELA) que ha ido agravando su estado de salud con el paso de los años, utiliza un sistema tecnológico generador de voz para comunicarse, y además usa las computadoras para sus brillantes investigaciones.

Teachertube es un portal de videos diseñado para que los profesores, alumnos y padres puedan compartir no sólo videos, sino audio, documentos, fotografías, grupos y blogs. Como tiene formato de comunidad, sus miembros tienen la posibilidad de compartir recursos propios y valorar o comentar los compartidos por otros, así como participar en debates, ayudando a mejorar la calidad general de los contenidos. Además, todos los comentarios se revisan para evitar referencias inapropiadas.

Se pueden localizar archivos buscando directamente en su base de datos según un tema, o utilizando el buscador con las palabras clave pertinentes. Además, es posible compartir los contenidos en blogs y páginas web mediante texto HTML, o descargarlos (los vídeos, en formato FLV).

Es un servicio gratuito, y únicamente hace falta estar registrado para cargar archivos propios. De hecho, con este paso se crea un canal personal en el que publicar contenidos, y se instala en el navegador una barra de herramientas con acceso a la cuenta y a la subida de archivos.

En concreto, como usuarios registrados se pueden publicar vídeos de hasta 100 Mb en formatos WMV, AVI, MOV, MPG, MP4 y FLV; imágenes en JPG; archivos de audio MP3 y WAV; documentos y otros archivos en PPT, DOC, PDF, TXT, RTF, SWF, XLS, ZIP, KMZ y CSV.

Como complemento, es posible crear un grupo de aula público, protegido o privado, para trabajar de forma colaborativa con, por ejemplo, los alumnos de un curso determinado, e ir clasificando recursos de interés relacionados con los temas tratados en el aula. (Revista Educación 3.0, 2014)

Este sitio, conecta a los estudiantes con varios recursos que le ayudan a desarrollar la creatividad, dependiendo del nivel de dificultad. La mayoría de los estudiantes indicados en la entrevista realizada a la Sra. Trabajadora Social de la U.T.E.Q. tienen entre el 40 y el 42% de discapacidad lo que les permite utilizar los recursos tecnológicos y muchos de ellos seleccionan el material que les ayuda a mejorar el aprendizaje.

Metodología

El presente estudio se realizó utilizando el método cualitativo con un enfoque etnográfico, donde la observación y las entrevistas a tres docentes de Inglés, cinco estudiantes y a la señora Trabajadora Social de la U.T.E.Q., fueron utilizados para la recolección de datos. Los sujetos escogidos son tres estudiantes según listado del año 2015 y dos estudiantes según listado del año 2016, con discapacidades motrices de las diferentes Facultades de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, elegidos por ser alumnos de las autoras del presente estudio.

Entre los objetivos específicos se señalan los siguientes:

- ✓ Determinar si los profesores están capacitados para trabajar con estudiantes con discapacidad motora.
- ✓ Indagar si los docentes utilizan las TICs en sus aulas de clase.
- ✓ Proponer el uso de TEACHERTUBE como herramienta instruccional para reforzar el aprendizaje del idioma inglés.

Del Objetivo No. 1

De los tres docentes entrevistados los tres conocían sobre la discapacidad motriz como concepto. Dos de ellos han tenido alumnos con discapacidad motriz y para ayudarles han conversado directamente con los estudiantes, con los padres, con los compañeros de clase y con otros docentes a fin de incluir en el aula de clase a estas personas y de esa manera, lograr la comprensión y colaboración de los compañeros de clase y de la familia.

Reconocen que son estudiantes que poseen un ritmo de aprendizaje diferente y que los procesos de aprendizaje no son homogéneos porque cada uno aprende de manera distinta y a diferente ritmo.

Del objetivo No. 2

Los tres docentes y los alumnos coincidieron en afirmar que sí se utilizan las TICs en el aula de clases a través de equipos de computación, proyectores, uso de internet y plataformas online.

Del objetivo No. 3

Se explicó a los docentes y a los estudiantes las bondades del sitio web TEACHERTUBE, y se les explicó que se podría reforzar el aprendizaje del idioma inglés a través de este sitio que permite interactuar con compañeros, e inclusive con los mismos padres para lograr una inclusión más real en las tareas de clase.

Discusión

Si bien los docentes coincidieron al indicar que conocen lo que significa discapacidad motriz, por haber tenido dos de ellos este tipo de alumnos, no recibieron directa capacitación de la institución para hacer frente a ese problema, sin embargo personalmente han conversado con los estudiantes que tienen algún tipo de discapacidad, con los padres, con los compañeros de clase y con otros docentes para poder ayudarles de alguna manera a lograr la comprensión y colaboración de los compañeros de clase y de la familia.

Indicaron que la reacción de los estudiantes hacia las personas discapacitadas en la universidad fue de mayor tolerancia, respeto y colaboración. Al inicio a los estudiantes regulares les llamó mucho la atención y concentraron sus miradas en estos estudiantes. Pero poco a poco los aceptaron como son y comprendieron que poseen características diferentes en forma sustancial y se convirtieron en compañeros muy solidarios.

Expresaron los docentes que además del diálogo para la inclusión en el aula de clases de los estudiantes con discapacidad motriz, la tecnología ha sido fundamental para que no excluyan de las actividades a los estudiantes con problemas de ese tipo. Han integrado a los estudiantes con problemas en diferentes grupos para diferentes actividades y les han asignado un rol que puedan desempeñar solo o con ayuda de alguien del grupo, permitiendo la integración total, por ejemplo: estudiantes que definitivamente no pueden escribir en forma manual, lo hacen mediante el computador porque si pueden reconocer letras y reconocer o emitir información digital.

Los docentes coincidieron además en señalar que el uso de sitios virtuales como TeacherTube definitivamente ayudará a los estudiantes con discapacidad motriz porque son programas de enseñanza interactiva que sirven para el aprendizaje personalizado, y obviamente refuerzan lo que se aprende en la clase. Con este sitio de tipo comunitario, los estudiantes podrán ver documentales, fotografías, podrán escribir en blogs e incluso conversar online con sus maestros, padres o compañeros. En estos casos los estudiantes requieren de mayor ayuda dentro y fuera de la clase. La tecnología sería de mucha utilidad especialmente para actividades de apoyo a distancia. Se encuentran tutoriales de todo tipo y de cosas muy disímiles y una de ellas es precisamente el aprendizaje de idiomas.

Conclusión

La inclusión de estudiantes con discapacidad motriz en el ámbito universitario no ha sido un gran problema según nuestros entrevistados porque los estudiantes en este ambiente son personas adultas responsables que no ven una discapacidad como un gran obstaculo, por el contrario son respetuosos,

colaborativos y dan la posibilidad de incluir afectiva y efectivamente a los estudiantes con discapacidad.

A pesar de no existir un programa adecuado para capacitar a los docentes en los diferentes tipos de discapacidad, cada maestro por iniciativa propia ha tratado de no crear diferencias en el alumno especial, sino que ha demostrado su profesionalismo auto-instruyéndose sobre las necesidades de éste tipo de estudiantes, prueba de ella es el uso de la tecnología donde los alumnos no encuentran diferencias significativas, y por el contrario el hecho de participar en un chat, ver y comentar videos, participar en clase con su comunidad virtual los acerca indudablemente a un mundo que los mira con respeto la mayor parte de las veces, gracias a la tenacidad y capacidad que han demostrado.

Particularmente, algunos de los estudiantes con los cuales se conversó han sido elegidos los mejores estudiantes de sus Facultades, hecho que despertó la admiración y orgullo de sus maestros y de toda una comunidad que aplaude la gran fuerza de voluntad y capacidad de cada uno de ellos.

Esperamos que cada día mejore la enseñanza del idioma inglés, con herramientas tecnológicas o sitios virtuales como el propuesto, no sólo en estudiantes con discapacidad motriz, sino que se amplíe esta comunidad virtual con la práctica diaria de todos los recursos que la web ofrece ilimitadamente.

Agradecimiento

A los compañeros maestros Rosmaira Martínez, Marcelo Haro y Alina Martínez, a los estudiantes con discapacidad motriz, quienes generosamente participaron de las entrevistas y a la Lcda. Elsa Fernández, Trabajadora Social de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo por su aporte documental.

Bibliografía

- 1) Constitución Política de la República del Ecuador
- 2) Greenhow, C. Robelia, B & Hughes, J.E. . (2009). Learning, teaching and scholarship in a Digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 246-259.
- 3) Iván Robles. (25 de Marzo de 2017). *Educación Especial*. Obtenido de <https://sites.google.com/a/cetys.net/educacion-especial/discapacidad-motora>
- 4) Lobera, J. (2010). Discapacidad motriz, Guía Didáctica para la inclusión en educación inicial y básica. *Consejo Nacional de Fomento Educativo*, 18.
- 5) McDougald, J. (2013). El uso de las nuevas tecnologías por parte de profesores colombianos de Inglés. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 247-264.
- 6) Ortega, A. & Bowen, Y. (2011). Educación Especial. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- 7) Portilla, D. (2016). Voxopop escenarios virtuales. Bogotá, Colombia: Plataformas digitales UMB.
- 8) Redecker, C. (2009). Review of learning 2.0 practices: Study on the impact of Web 2.0 innovations on education and training in Europe. *Colombian Applied Linguistic Journal*, pp.188.

- 9) Reglamento de Inclusión de las y los Estudiantes con Discapacidad o Capacidades Especiales de la Universidad Yécnica Estatal de Quevedo.
- 10) *TeacherTube Videos y archivos educativos* . (2 de Julio de 2014). Obtenido de Educación 3.0: <http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/teachertube-videos-y-archivos-educativos/18970.html>
- 11) Universidad de La Sabana. (Octubre de 2005). Obtenido de http://www.unisabana.edu.co/fileadmin/Documentos/Planeacion/Plan_de_Desarrollo_Institucional.pdf

LA COMPRENSIÓN LECTORA PARA DESARROLLAR UN PENSAMIENTO CREATIVO EN LOS ESTUDIANTES DE 8vo AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Dolores Berthila Gavilanes Capelo

Universidad Nacional de Chimborazo

dogavica1962@gmail.com

Félix Rosero

Universidad Nacional de Chimborazo

jrosero@unach.edu.ec

María Minchala

Universidad Nacional de Chimborazo

mminchala1982@gmail.com

Resumen

Esta investigación se realizó con la finalidad de fomentar la comprensión lectora potenciando de esta manera en los estudiantes de octavo año con pensamiento creativo, se fundamenta en el proceso de actualización y Fortalecimiento curricular de la educación general básica del Ministerio de educación del Ecuador. Propendiendo desarrollar unos seres humanos que adquieran un nivel de aprendizaje adecuado, adquiriendo de esta manera habilidades básicas de comprensión lectora para poder desarrollar un pensamiento creativo. La investigación es de diseño cuasi experimental, de tipo correlacionar, al analizar conforme se aplican las diferentes lecturas que ayuden a mejorar la comprensión lectora y potenciar la creatividad. Las técnicas de investigación que se aplicó es la encuesta mediante un cuestionario, la misma que se la realizó a los estudiantes de octavo de educación General Básica de la Unidad Educativa Dr. Juan Benigno Moncayo, obteniéndose como resultado un mejor pensamiento creativo, permitiendo de esta manera una mayor relación entre compañeros y sociedad .

Palabras claves: comprensión lectora, pensamiento creativo

Abstract:

This research it has been made with the goal of promoting reading comprehension, empowering in this way in the eighth-grade students, a creative thought, it is based in the process of updating and strengthening curriculum of basic general education of the Ministry of Education of Ecuador. Trying to develop human beings who acquire an adequate level of learning, thus acquiring basic reading comprehension skills in order to develop creative thinking. The research is a quasi-experimental design, of a correlational type, when analyzing the different readings that help improve reading comprehension and enhance creativity. The research techniques applied are the questionnaire survey, the same that was done to the eighth-grade students of basic general education of the Unidad Educativa Dr. Juan Benigno Moncayo, obtaining results in better creative thinking, thus allowing a greater relationship between peers and society.

Keywords: Reading Comprehension, Creative Thinking

Introducción

Esta Investigación se realiza para mejorar la lectura en los estudiantes de octavo año de educación Básica de la Unidad Educativa Dr. Juan Benigno Moncayo, Comunidad San José de Arrayán, parroquia Guasuntos, Cantón Alausí, Provincia de Chimborazo. Tomando en cuenta el valor de las actividades que se establecen entre estudiantes, docentes, autoridades, y como es lógico con sus padres. Como docentes de esta Unidad Educativa se buscan tácticas que incluyan poesía, cuentos, juegos, dramatizaciones, collage, y lecturas amenas etc. Que pueda despertar el interés en el estudiante para de esta manera trabajar en cada una de las actividades escolares con la idea de mejorar la lectura comprensiva haciéndolo de esta dinámica, que exista un pensamiento creativo en los estudiantes ya que permitirá realizar actividades intelectuales mediante la cual se usa el conocimiento y la inteligencia para buscar caminos que permitan desarrollar una lectura comprensiva, que lleve al estudiante a ser creativo y pueda producir nuevas estrategias que beneficien el entorno del estudiante y de la sociedad en general.

Es vital e importante determinar cuál es el objetivo de que el lector sepa interpretar en su totalidad los contenidos de un texto, que le permitirá adquirir mayor conocimiento y pensamiento propio, lo que ayudará a la comprensión crítica del texto, demostrando que como lector no es un ente pasivo, sino activo en el proceso de la lectura, es decir que de esta manera el estudiante pueda descodificar el mensaje, lo interroga, lo analiza, lo critica, entre otras cosas. Tomando en cuenta que este tipo de lectura hará de él o ella seres con un pensamiento creativo.

Piaget habla de asimilación cuando explica el acto de comprender algo; en efecto, como nuestro cuerpo asimila el alimento que comemos transformándolo (y produciendo modificaciones en nuestro organismo), así la mente humana asimila las ideas de texto que lee comprensivamente, modificando y desarrollando el conjunto de los esquemas mentales del lector.

Según este criterio el lector tiene que ir comprendiendo, asimilando, construyendo, modificando sus esquemas mentales, lo que hace que el estudiante, sea un ente y constructor del pensamiento creativo

Decía Thorndike que “comprender un párrafo es lo mismo que solucionar un problema en matemáticas”. Consiste en seleccionar los elementos correctos de la situación y reunirlos convenientemente dándole además a cada uno su debida importancia; consiste, pues, en seleccionar, dejar de lado, enfatizar, relacionar y organizar; todo esto bajo la influencia e inspiración del tema que se está leyendo o del propósito u objetivo del lector.

Esto nos va a permitir que nuestros estudiantes Sean lectores que sepan comprender y entender todos aquellos textos adecuados para su comprensión, aprendizaje y los lleve a que el producto de esto los haga que tengan un pensamiento creativo llevándoles a ser entes constructores de nuevas ideas y puedan plasmar a través de sus propias creaciones literarias o aún más allá para que puedan dejar el mundo mejor del que encontraron.

Una lectura comprensiva, hará que sea más fácil mantenerte actualizado en cualquier tema y esto es clave hoy en día. La lectura comprensiva implica saber leer, pensando e identificando las ideas principales, entender lo que dice el texto y poder analizarlo de forma activa y crítica.

Además, es la gran herramienta para hacerlo. De una lectura eficiente se deriva una escritura eficiente.

Consideramos de vital importancia emplear estrategias desde edades tempranas, y para ello identificamos que la base para el desarrollo del pensamiento creativo en la educación de los niños y niñas es el docente, y quien con su debida preparación y actualización sobre el tema de estudio, cabe mencionar que el rol de los progenitores es sin duda alguna también tiene gran importancia para cumplir nuestros objetivos pues ellos como primeros educadores dentro de su hogar deben tener conocimiento de cuán importante es desarrollar el pensamiento creativo de sus hijos. Cuando pensamos estamos relacionando conceptos e informaciones establecidas entre ellos lo que permite realizar comparaciones, clasificaciones reuniéndolos bajo una explicación general que engloba y supera expectativas, la memoria es aquella que recolecta y almacena un cumulo de conceptos y datos a partir de los cuales podemos pensar pero si esta no está suficientemente motivada y estimulada, nos topamos con un sistema de lectura mediocre provocando una comprensión muy limitada y un pensamiento reducido, siendo punto fundamental el trabajo del docente en el aula y el del padre de familia en el hogar

Introducción al Problema

La educación a nivel mundial, la comprensión lectora está vinculada al logro de los aprendizajes y por intermedio de ella se puede interpretar, retener, organizar y valorar lo leído, en muchas ocasiones existe problemas, pues se parte de una falta de hábito de lectura y existiendo problemas en la asimilación y procesamiento de la información en el aprendizaje, el estudiante tiene dificultades en captar el significado de los textos, habiendo deficiencias en la decodificación de los textos leídos, escasez de vocabulario, escasez de conocimientos previos, problemas de memoria, carencia de estrategias lectoras, etc.

El Ministerio de Educación de Ecuador a través del proceso de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la educación general básica propende desarrollar la condición humana y preparar para la comprensión, para lo cual el accionar educativo se orienta a la formación de ciudadanos que practiquen valores que les permiten interactuar con la sociedad. El proceso de construcción del conocimiento en el diseño curricular se orienta al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos; el currículo propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje, para ayudar al estudiantado a alcanzar los logros de desempeño que propone el perfil de salida de la Educación General Básica. Esto implica ser capaz de: observar, analizar, comparar, ordenar, entamar y graficarlas ideas esenciales y secundarias interrelacionadas.

En la Unidad Educativa Dr. Juan Benigno Moncayo hay un predominio del método tradicional de enseñanza donde se considera al estudiante como un receptor pasivo y el docente es el dueño del conocimiento e impone la autoridad en el aula; de esta manera los estudiantes no están desarrollando el pensamiento creativo a fin de ser capaces de actuar con independencia en su vida cotidiana, por tanto, existe un trabajo débil en la comprensión lectora con los estudiantes de octavo año; además que no utilizan material didáctica para la nivelación de los estudiantes con problemas en la lectura y el desarrollo del pensamiento creativo, cabe también señalar que durante el último año lectivo en la institución no se han realizado eventos con el propósito de promover e incentivar la práctica de la lectura comprensiva, en cuanto a los estudiantes se ha podido observar que la mayoría no saben leer y escribir bien, aunque en la unidad educativa se ha establecido un día de recuperaciones extracurriculares, los niños no muestran interés debido a lo cual no asisten a las mencionadas clases; lo que ha dado como resultado que los estudiantes demuestren un bajo rendimiento académico y que presenten dificultad para la reflexión y la creatividad.

Importancia del Problema

En la Unidad Educativa Dr. Juan Benigno Moncayo y en la Universidad Nacional de Chimborazo, no se han realizado una investigación de esta naturaleza, por lo que esta investigación es original ya que se espera motivar a las autoridades, y de manera en particular a los maestros, autoridades, padres de familia y en especial a los estudiantes de octavo año con la finalidad de buscar alternativas, que permitan mejorar una buena lectura que sea comprensiva para de esta manera poder potenciar un pensamiento creativo en función de que sean entes productivos, cuestionadores e investigadores y no pasivos solo esperando lo que el docente les enseñe.

Su importancia radica en la diversidad de población que viven en esta comunidad, San José de Arrayán perteneciente a la parroquia Guasuntos Cantón Alausí tomando en cuenta que la agricultura es una de las fuentes económicas de este sector allí es muy diversa la forma de las familias de los estudiantes que se educan en la Unidad Educativa, tomando en cuenta que los estudiantes al terminar sus clase, tienen que ir a realizar actividades concernientes al cuidado de los animales y la agricultura lo que en muchos de los casos no le dan la importancia debida a la lectura. Haciendo de estos estudiantes que tengan que sus estudios compartir con otras actividades las cuales en muchos de los casos les den más importancia que al estudio.

Los beneficiarios directos son los estudiantes del octavo año de educación básica de la unidad educativa “Dr. Juan Benigno Moncayo” de la comunidad San José de Arrayán, quienes potenciarán el pensamiento crítico por medias actividades en las que utilizan metodologías prácticas de comprensión lectora. En tanto que los beneficiarios indirectos serán los docentes quienes tendrán la oportunidad de poner en práctica las técnicas sobre lectura comprensiva y los padres de familia debido a que sus hijos al mejorar su situación académica tienen mejores oportunidades para los posteriores años de estudio.

La realización del trabajo será factible, por el interés que sobre el tema han demostrado las autoridades y docentes de la unidad educativa, se cuentan con los recursos necesarios para las

actividades que se realizara, para la consecución de la investigación, existe el material bibliográfico adecuado que aportará la información que se requiere.

Metodología

El presente estudio se realizó en la Unidad Educativa Juan Benigno Moncayo de la Comunidad San José de Arrayan Parroquia Guasuntos Cantón Alausí.

Esta investigación por sus características es de diseño cuasi-experimental, de tipo correlacionar, que relacionó dos o más conceptos o variables en un contexto particular.

En esta investigación se realiza la relación entre dos variables: uso de la lectura comprensiva y el potenciar la creatividad.

El método utilizado es Método Deductivo, Inductivo para explicar dicho fenómeno, deducción de consecuencias o proposiciones más elementales siendo esta investigación descriptiva.

Se aplicó la técnica de la encuesta para la recolección de datos sobre la Lectura Comprensiva para Potenciar el pensamiento creativo en los estudiantes de octavo año de educación Básica de la Unidad Educativa Juan Benigno Moncayo, apoyados en el cuestionario.

Resultados

Para identificar la práctica de la comprensión lectora, para potenciar el pensamiento creativo se aplicará como instrumento de investigación el cuestionario, el mismo que nos ayudará a obtener la información requerida.

El procesamiento de los datos obtenidos en el cuestionario se los realizará en los programas Microsoft Word y Excel, y se los presentará en gráficos y cuadros estadísticos con su respectivo análisis e interpretación.

A continuación, se describe la población de los niños de Octavo año de Educación Básica de la Unidad Educativa “Dr. Juan Benigno Moncayo”

Estratos	Frecuencia	Porcentaje
Niños	14	100%
TOTAL	14	100%

Fuente: Registros de la Unidad Educativa Dr. Juan Benigno Moncayo.

Elaborado por: Minchala Yube María Alexandra

Al inicio del año lectivo 2015-2016 los niños de octavo año de educación básica de la Unidad Educativa “Dr. Juan Benigno Moncayo” llegan a enfrentar problemas en la lectura por falta de motivación, además enfrentan poca atención por lo que los estudiantes demuestran:

- Comprende cuando lee cualquier tipo de texto.
- Puede realizar usted una lectura crítica
- Sabe usted que es una lectura comprensiva

- Cuando lee un texto genera nuevas ideas en lo leído
- Cuando usted lee puede crear cantidad de ideas o respuestas a las preguntas establecidas
- Luego de haber realizado las lecturas necesarias usted tiene una visión diferente de los problemas

Cuadro #1

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Domina	0	0%
Alcanza	1	7%
Esta próximo	3	21%
No alcanza	10	72%
Total	14	100%

Cuadro #2

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Domina	0	0%
Alcanza	1	7%
Está próximo	3	14%
No alcanza	10	79%
Total	14	100%

Cuadro #3

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Domina	0	0%
Alcanza	2	7%
Está próximo	3	29%
No alcanza	9	64%
Total	14	100%

Cuadro #4

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Domina	0	0%
Alcanza	2	14%
Está próximo	2	14%
No alcanza	10	72%
Total	14	100%

Cuadro #5

Indicador	Frecuencia	Porcentaje
Domina	0	0%
Alcanza	3	7%
Está próximo	3	14%
No alcanza	8	79%
Total	14	100%

Cuadro #6

Domina	0	0%
Alcanza	1	7%
Está próximo	2	14%
No alcanza	11	79%
Total	14	100%

Indicador de evaluación	Domina	Alcanza	Está próximo	No alcanza		Total
Comprende cuando lee cualquier tipo de texto	0	1	3	10	100%	14
Puede realizar usted una lectura crítica	0	1	2	10	100%	14
Sabe usted que es una lectura comprensiva	0	2	3	9	100%	14
Cuando lee un texto genera nuevas ideas en lo leído	0	2	2	10	100%	14
Cuando usted lee puede crear cantidad de ideas o respuestas a las preguntas establecidas	0	3	3	8	100%	14
Luego de haber realizado las lecturas necesarias usted tiene una visión diferente de los problemas	0	1	2	11	100%	14

Discusión

Al ser evaluados los estudiantes de octavo año de educación básica demuestran en su mayoría una despreocupación y descuido en relación a la lectura, pues por su forma de ser existe un quemimportismo y una dejadez total, acompañados del desinterés de parte de los docentes por implementar actividades propias de su realidad, al inicio del año lectivo en la Unidad Educativa Juan Benigno Moncayo estos jóvenes se topan con un mundo nuevo lleno de muchos cambios y sorpresas, pues al inicio no encuentra innovaciones que pretenda cambiar el ambiente escolar, existiendo una educación tradicionalista sin ofrecer una motivación amplia para que el estudiante se interese en la lectura y mucho más que se le presente oportunidades que le permitan tener un pensamiento creativo.

Para todo esto luego de ver todas estas falencias se ha promovido realizar actividades con los estudiantes de octavo año de educación básica realizando lecturas amenas que los lleven a soñar e imaginar aventuras propias de su edad, se organizó de manera empírica bibliotecas pequeñas en el aula utilizando material de reciclado para organizar una pequeña biblioteca en esta aula.

Se comenzó a trabajar con cuentos, historietas, con mimos, teatro con la finalidad de despertar el interés en la lectura, haciéndoles preguntas a través del juego sobre las lecturas realizadas, consiguiendo de esta manera que aprendan a comprender, analizar, crear, razonar frente a las preguntas realizadas después de las lecturas, pero haciéndolo de una forma amena.

También se puede evidenciar que a los estudiantes que menos leen van a buscar formas y alternativas para no quedarse atrás de sus compañeros. El teatro, el mimo, los juegos de señas etc. Son parte fundamental de las actividades para motivar a la lectura comprensiva.

Por todo esto se ha buscado realizar actividades que puedan fomentar la lectura comprensiva para que se potencie un pensamiento creativo, en la Unidad Educativa Juan Benigno Moncayo de la Comunidad José de Arrayan, Parroquia Guasuntos, Cantón Alausí, Provincia de Chimborazo año lectivo 2015-- 2016

En cuanto a las características de la comprensión lectora en los estudiantes de octavo año se evidencia que existe un bajo nivel de comprensión lectora, además se evidencia que los niños y niñas no realizan una lectura oral fluida, clara y expresiva, lo que dificulta la pronunciación clara y una mejor visión.

Conclusión

Se ha demostrado que la aplicación de estrategias metodológicas como el juego ha mejorado la lectura comprensiva en los estudiantes de octavo año, permitiéndoles demostrar más seguridad y una mejor creatividad para mejorar su pensamiento.

Utilizando las actividades como el juego, las lecturas compartidas, la biblioteca del aula y otros ha permitido que los estudiantes mejoren su lectura comprensiva, logrando desenvolverse de mejor manera en el medio donde se devuelve.

Se ha podido determinar que tanto docentes como estudiantes han mejorado en su relación interpersonal, a más de ello se nota que existe mayor seguridad y un desenvolvimiento acorde al medio donde se desenvuelve, existiendo una mejor comunicación con los docentes y logrando de esta manera ser más creativos, buscando alternativas que ayuden a crear ambientes positivos en su Unidad Educativa.

Se recomienda aplicar actividades que ayuden a mejorar la lectura comprensiva en los estudiantes a través de cuentos, dramatizaciones, conversaciones, discusiones, debates, etc. que les oriente por caminos positivos permitiéndoles tener una formación integral.

Se recomienda a los maestros aplicar los juegos, y actividades propias para adolescentes que ayuden a mejorar en su pensamiento creativo.

Agradecimiento

Entera gratitud a la Universidad Nacional de Chimborazo y toda su comunidad educativa, por haberme permitido ingresar y consolidar mi propio proyecto de vida profesional.

Agradecimiento especial a la Magister Félix Rosero, como tutor por su empeño y sabiduría que supo manifestar en la construcción de la investigación

Referencias

- 1) Esteves, S. «Lectografía Propuesta lúdico didáctica para la enseñanza de la lectoescritura.» www.lectografia.com.ar. 23 de julio de 2013.
<http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4250/4268.asp>.
- 2) Gordon, L. La Expresión Oral en los niños. España: Paidós, 2009.
- 3) Hernandez, G. Miradas Constructivistas en Psicología de la Educación. México: Paidós, 2009.
- 4) Hernández, P. El desarrollo narrativo en habladores tardíos. México, 2010.
- 5) Johnson, M. La creatividad. Santiago de Chile: Linfe, 2011.
- 6) Lupera, M. Pensamiento nocional. Quito, 2009.
- 7) Ministerio de Educación. Actualización y fortalecimiento Curricular. Quito, 2010.
- 8) Monroy, J, y B López. Comprensión lectora. Tlaxcala, 2009.
- 9) Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. Redalyc, Fundamentos en Humanidades, vol. XII, núm. 23, 159-182.

LOS TALLERES DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Nancy Patricia Valladares Carvajal

Universidad Nacional de Chimborazo

nvalladares@unach.edu.ec

Félix Rosero López

Universidad Nacional de Chimborazo

frosero@unach.edu.ec

Mónica Arce Salinas

Privada

monarce76@gmail.com

Resumen

Los talleres de expresión artística, coadyuvan como estrategias de enriquecimiento para el desarrollo del lenguaje, mediante talleres que se realizara con 27 niños de Inicial I, buscando consolidar los procesos educativos, planteando actividades que tienen que ver con la expresión artística, mediante varias técnicas plásticas, como también de carácter creativo, promoviendo el desarrollo del lenguaje en los niños. Para efecto se planteó un proceso investigativo con un diseño no experimental, de tipo aplicativo con un método cualitativo. Los resultados fueron obtenidos mediante la técnica y ficha de observación y comprobados mediante un análisis estadístico descriptivo y la aplicación de una prueba estadística inferencial, estableciendo la correlación desarrollo del lenguaje y la aplicación de talleres de expresión artística. Estos resultados obtenidos del estudio desarrollado con 27 niños y niñas de educación inicial mostraron que el arte como fuente de aprendizaje es fundamental en la educación inicial, demostrando que ayuda a desarrollar el lenguaje, integración y la inteligencia del niño, demostrando su importancia de trabajar siempre con actividades artísticas como principales herramientas del aprendizaje a estas edades.

Palabras claves: expresión artística, desarrollo lenguaje, educación inicial

Abstract

The workshops of artistic expression, help us as strategies enrichment for the development the language, through workshops to be held with 27 children of Initial I, searching consolidate the educational processes, posing activities that have to do with artistic expression, through various plastic techniques, as also from creative character, promoting the development of language in the children. For this purpose, it was proposed, an investigative process with a design not experimental, of application type with a qualitative method. The results were obtained through the technique and observation sheet and proven through descriptive statistical analysis and the application of a test inferential statical, establishing the correlation of the development of the language and the application of workshops of artistic expression. These results obtained from the study developed with 27 boys and girls of initial education, showed that art as a source of learning it's fundamental in

the initial education, demonstrating that help to develop the language, integration and intelligence of the child, demonstrating its importance of work always with artistic activities as main tools of learning at these ages.

Keywords: artistic expression, language development, initial education

Introducción

La educación tiene como objetivo propiciar nuevas estrategias idóneas para desarrollar las capacidades lingüísticas y afectivas de los niños, para que sean capacitados en cualquier aspecto del lenguaje y la comunicación. Mediante talleres de expresión artística como herramientas de interaprendizaje, dando oportunidades a los niños a relacionarse con las artes plásticas con la finalidad no solo de cumplir un currículo establecido. La investigación de los talleres de expresión artística para el desarrollo del lenguaje oral de los niños de Inicial I, de la Unidad Educativa 21 de Abril, de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo durante el Año Lectivo 2015 - 2016, con el cual se realizó de forma sistemática la aplicación de actividades sobre expresión artística, mediante la utilización técnicas grafoplásticas, juegos, actividades que demostraron ser muy eficientes el momento de buscar alternativas interesantes para motivar a los niños a realizar.

Introducción al problema

Con base en este contexto se planteó una investigación con el objetivo de determinar si los talleres de expresiones artísticas desarrollan el lenguaje oral a través de la implementación de espacios donde el niño pueda participar, jugar, realizar diversas técnicas grafoplásticas mediante la expresión artística, de los niños y niñas de Educación Inicial I, de la Unidad Educativa 21 de abril, de la ciudad de Riobamba, provincia de Chimborazo durante el Año Lectivo 2015 - 2016

Se consideró un tipo de investigación no experimental, tomando en cuenta que se analizan las variables del desarrollo del lenguaje oral y los talleres de expresión artística para establecer la relación que existe entre estos dos aspectos del desarrollo del aprendizaje de los niños y niñas, sin embargo, estas variables no se manipulan deliberadamente, sino que se las observa para determinar cómo se correlacionan entre sí.

Importancia del problema

El problema investigado merece ser estudiado desde el punto de vista lenguaje oral y comunicación para identificar por qué se dan retrasos o problemas en ese mínimo de niños que no se logró alcanzar el objetivo propuesto.

Es importante resaltar que la investigación responde al interés de mejorar el lenguaje oral de los niños mediante los talleres de expresión artística que permiten su desarrollo integral, los docentes busquen las formas de llegar con los aprendizajes a sus niños y con mayor razón cuando se trabaja con niños y niñas de educación inicial ya que ellos están en una edad en la que hay que aprovechar esa capacidad de abstracción de todo conocimiento a través del juego, de la recreación, canciones y el arte.

Las pocas o muy escasas actividades mediante la expresión artística que los docentes aplican en sus aulas, constituye un problema evidenciable, constituyéndose en un limitante para un buen desarrollo motor, desarrollo del lenguaje oral.

Metodología

Esta investigación por sus características es: No experimental, puesto que “La investigación se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Permite la observación de los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. (Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P.,2010)

La investigación es de tipo Longitudinal que se establece en base a un tiempo determinado. Con base en los datos obtenidos el investigador hace inferencias y sugerencias.

La investigación es de tipo:

Por los Objetivos: Pura básica. -Se pretende conocer la realidad en la que se desenvuelven los niños de inicial.

Por el Lugar: De Campo. -Se investiga en el mismo lugar de los hechos esto es: los niños de Educación Inicial I de la Unidad Educativa 21 de Abril, de la Ciudad de la ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo durante el año lectivo 2015 - 2016

Por el Nivel: Descriptiva. -Señala cómo es y cómo están las variables, Correlacional pues existe vinculación de las variables y por el Método: Cualitativa participativa.-Es la búsqueda de la información con la participación activa de los miembros en este caso, Niños y niñas de Educación Inicial, Docente, Autoridades institucionales.

El método utilizado es Cualitativo. - Permite obtener de manera directa in situ y desde adentro la información de primera mano.

Para la recolección de datos se utilizó una ficha de observación que contenía indicadores que permitieron obtener la información necesaria para llevar a cabo la investigación de dicho problema.

Resultados

Comparación de la Evaluación Desarrollo Del Lenguaje, con la Evaluación de la aplicación de talleres de expresión artística.

Cuadro N° 1. Comparación del desarrollo Del lenguaje, con talleres de expresión artística

Categoría	Evolución desarrollo del lenguaje			Evaluación talleres de expresión artística		
	Iniciando	En proceso	Adquirido	Iniciando	En proceso	Adquirido
Dibuja y pinta utiliza todo el espacio gráfico				15	10	2
Pinta sin dificultad				13	8	6
Realiza el moldeado sin dificultad				6	13	8
Participación activa	12	5	10			
Interactuar	11	9	7			
Buena comunicación con los compañeros	8	7	12			
Expresa emociones	8	10	9			

Fuente: niños y niñas de Educación Inicial I, Unidad Educativa 21 de Abril

Al analizarse los datos obtenidos a través de la ficha de observación aplicada a los 27 niños y niñas de Educación Inicial I de la Unidad Educativa 21 de Abril y relacionar los resultados del desarrollo lenguaje oral obtenidos al trabajar con talleres de expresión artística, se evidenció que las hipótesis planteadas dentro de la investigación fueron verdaderas ya que los talleres de expresión artística si desarrollaron el lenguaje oral en el niño.

Discusión

Los datos obtenidos a través de la evaluación de las categorías seleccionadas evidencian que los talleres de expresión artística ayudan al desarrollo del lenguaje oral en niños de Educación Inicial I.

Las diversas técnicas grafoplasticas, canciones y juegos se han utilizado siempre en el desarrollo del lenguaje oral, sin embargo, no de forma objetiva, por lo que se recomienda una cuidadosa planificación en este sentido que permita alcanzar logros significativos.

Conclusión

El resultado de este trabajo evidencia el impacto positivo que tiene la aplicación de los talleres de expresión artística en el desarrollo del lenguaje oral y como esto ayudara en el proceso de enseñanza aprendizaje en lo posterior, siendo por lo tanto de suma importancia trabajar en forma planificada cada actividad recreativa fuera y dentro del aula.

Es importante proponer espacios recreativos donde los niños puedan participar y jugar mediante la expresión artística y así puedan mejorar su lenguaje oral. Esta actividad permite mejora el nivel académico de los niños logrando alcanzar un mejor aprendizaje, además que podrán disipar la mente y salir de lo cotidiano trasladándose a un mundo diferente. Donde estas horas sean de esparcimiento y mejore su lenguaje oral, sean más participativos y comunicativos mediante las expresiones artísticas.

Agradecimiento

Las autoras agradecen a:

La Universidad Nacional de Chimborazo, por habernos permitido llevar a cabo y orientado en el tema de esta investigación.

Las Autoridades, Docentes y a los niños del Inicial I de la Unidad Educativa “21 de Abril” por permitirnos realizar esta investigación

Referencias

- 1) EINSTEIN, Albert . (s.f.). Definición de Arte.
- 2) FÁCIL, B. (2011).
- 3) GONZALEZ. (2010). Definición de oral.
- 4) GRAJALES, Tevni. (2009). Tipo de investigación (Descriptiva).
- 5) HERRERA Luis. (2005). Bibliográfica-documental.
- 6) HERRERA, Luis y otros. (2004).
- 7) ORDOÑEZ, Javier & VERGARA M. (1999). Expresión artística.
- 8) REYES, Melba. (s.f.). Definición de Talleres. Recuperado el 23 de Octubre de 2015

HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EL PROCESO DOCENTE ALUMNO PARA OPTIMIZAR EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LAS AULAS DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR.

Katuska María Vallejo Flores

Universidad de Guayaquil

katuska.vallejof@ug.edu.ec

Resumen

Este artículo es producto de una investigación que tiene como finalidad establecer la relación que se tienen entre la comunicación tradicional y las TIC'S con el rendimiento académico de los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior del Ecuador- Ecuador. Este estudio se enmarca dentro de las investigaciones descriptivas, correlacionales, ya que por medio del análisis, observación, comparación y descripción de las variables, se establece el escaso uso de las herramientas tecnológicas en el proceso educativo. Los datos estadísticos se obtienen de los resultados por la aplicación de instrumentos a los estudiantes y docentes de la institución. Se utilizaron los métodos deductivos, inductivos y teóricos para el desarrollo del proceso. La propuesta requiere un fortalecimiento en el uso de las nuevas tecnologías de la Información y Comunicación, siendo importante que los docentes conozcan el uso adecuado de las mismas y las integren en sus horas de clases, porque mejorará el rendimiento académico de los estudiantes por su nueva forma de explicar las clases que serán más interactivas y divertidas.

Palabras claves: TIC'S, rendimiento académico, proceso educativo, Información y Comunicación, Estudiantes, e- learning.

Abstract: This article is the result of an investigation that aims to establish the relationship between traditional communication and TIC'S with the academic performance of students in the Institutions and Higher Education of the Ecuador. This study is part of descriptive, correlational research, since through the analysis, observation, comparison and description of variables, it is established the scarce use of technological tools in the educational process. The statistical data are obtained from the results by the application of instruments to the students and teachers of the institution. We used the deductive, inductive and theoretical methods for the development of the process. The proposal requires a strengthening in the use of the new information and communication technologies, being important that the teachers know the proper use of the same and integrate them in their class hours, because it will improve the academic performance of the students by its new Way to explain the classes that will be more interactive and fun.

Keywords: TIC'S, academic performance, educational process, Information and Communication, Students, e- learning.

Introducción

En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC'S) puede observar que día a día millones de personas realizan transacciones en línea, comunicación a través de videoconferencias, descargan videos, música, programas gratuitos, realizan operaciones en internet y en el campo educativo hay mucho que aportar en la enseñanza-aprendizaje, donde los cambios generan para entregar a los estudiantes las herramientas tecnológicas suficientes que les permita generar aprendizajes y fortalecer sus competencias de esta forma enfrentar al mundo y sus requerimientos. Por esto, el rol del maestro es crucial ante las presencia de las TIC'S en las instituciones de aprendizaje, que pueda planificar de acuerdo a las exigencias de la educación actual, por eso es importante la capacitación profesional permanente siguen siendo fundamentales para lograr la educación de calidad.

La educación superior en el Ecuador, en las últimas décadas se ha visto eminentemente descuidada en el área humana, pues las universidades en general se han preocupado principalmente por construir el conocimiento científico y por desarrollar las habilidades y destrezas relacionadas con el campo profesional; pero ha descuidado la parte más formativa del hombre: la construcción de sus valores éticos, morales y sociales, pues el hombre, con el pasar de los años, pone de manifiesto su calidad de “persona” y los valores que gobiernan su vida. Por lo tanto, para que dichos valores se manifiesten, sobre todo en el ejercicio de sus profesiones, es necesario que estos sean cimentados en todos los niveles de educación sobre todo en el Superior.

En los últimos años la Educación en el mundo está vinculada con la tecnología que día a día contribuye a la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza – aprendizaje de calidad y desarrollo profesional de los docentes, para facilitar a los estudiantes la nuevas herramientas que les permita adquirir nuevos conocimientos, así como a la gestión, dirección y administración más eficientes del sistema educativo (Pérez, G. B., Sáiz, F. B., & i Miravalles, A. F. , 2006). En conclusión los docentes en el Ecuador con una educación sin tecnología y en la actualidad se deben enseñar partiendo de un contexto nuevo que permita que los jóvenes estén acorde a las necesidades actuales.

La implementación de las TIC en los establecimientos educativos es importante para desarrollar en los estudiantes nuevas destrezas y habilidades y aprovechar el interés de ellos por la tecnología y los docentes adquieran las competencias; por lo tanto, el esfuerzo debe dirigirse a la capacitación de los docentes, para que se involucren en su nuevo rol y que el uso de la tecnología en la educación no se vea únicamente como una innovación educativa. (Zúñiga, V., 2013)

Esta investigación permitió conocer los cambios que va a generar en los docentes y estudiantes la incorporación de las TIC'S ya que en la actualidad los cambios continuos sobre el uso de las mismas

requieren de actualización académica. (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Arras, A. M., G, 2010) Es necesario estudiar qué ventajas tendrán en el rendimiento académico de los estudiantes y que cambios se realizarán en el proceso de enseñanza – aprendizaje, porque esto llevará a implementar estrategias que permitan potenciar todas las capacidades cognitivas, sociales y psicológicas con todos los recursos TIC'S.

Las nuevas tecnologías son parte de la nueva sociedad, convirtiéndose en algo frecuente, no se puede concebir una educación sin un mínimo de cultura informática ya que aporta una gran fuente de recursos y materiales didácticos que influyen de manera significativa en la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad estudiantil. Su implementación es un elemento clave en el ámbito educativo y en especial en las aulas de clases, ya que permite nuevas formas de acceder, generar, compartir información y conocimientos.

Introducción al problema

La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación –SENESCYT-, es la institución rectora de la política pública en el campo de la Educación Superior, la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y Saberes Ancestrales mediante la coordinación y articulación de sus acciones entre el sector público y los sectores productivos públicos y privados, cuyos resultados son la semilla para el desarrollo del país.

Con la publicación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el 2010, el Ecuador inició un proceso orientado a garantizar el derecho a la Educación Superior de calidad, que propenda a la excelencia, al acceso universal, a la permanencia y egreso sin discriminación.

Los sectores más pobres del país (áreas rurales y urbanas y economía social baja) han duplicado su acceso a la Educación Superior. Los Sistemas de becas, créditos educativos, estímulos son factores que han permitido el acceso a hijos de familias pobres, generando de alguna manera la ruptura de la pobreza y un resultado social importante en las Instituciones de Educación Superior del país.

El porcentaje de becas otorgadas a los quintiles 1, 2 y 3 es mayor respecto al quintil 5. Esto refleja acciones que permiten el acceso a la Educación Superior a los hijos de las familias pobres, que incluso reciben un bono del Estado y que nunca antes tuvieron la posibilidad remota de pensar en acceder a las Universidades o Escuelas Politécnicas.

En la actualidad, Ecuador cuenta con Universidades y Escuelas Politécnicas con excelencia académica, reconocidas a nivel nacional e internacional por parte de la UNESCO, IEEE Sección Ecuador CES, CEAACES y a la Investigación en los premios Matilde Hidalgo. Sin embargo, también existe un número significativo de instituciones de Educación Superior, que se encuentran en proceso de acreditación para alcanzar los estándares establecidos.

En Ecuador se lleva a cabo el Proyecto de Reconversión de la Educación Superior Técnica y Tecnológica. En el marco de este proyecto se están implementando Institutos Técnicos y Tecnológicos Superiores Sectoriales (INTES), que contarán con oferta especializada hacia un sector

priorizado de la producción, industrias estratégicas y de interés público en áreas determinadas del conocimiento. (EcuadorUniversitario.Com, 2016)

Con la finalidad de modificar la oferta académica vigente de nivel técnico y tecnológico, que se encontraba desarticulada a las necesidades del talento humano del país, a partir del año 2014 se ofertan mallas curriculares para la formación de estudiantes en las siguientes áreas: Desarrollo de Software; Guianza Turística; Atención Primaria de Salud; Seguridad Ciudadana y Orden Público; Minería subterránea; Logística en Almacenamiento y Distribución; Mecatrónica Automotriz; Plásticos; Química; Confección Textil, entre otras.

Importancia al problema

El Sistema Nacional de Educación Superior del Ecuador, tiene como objetivo principal producir y difundir conocimientos para de esta manera alcanzar el desarrollo humano que nos permita tener una sociedad más justa, responsable y solidaria, en conjunto con las comunidades internacionales, los organismos del Estado, los sectores productivos del país y la sociedad ecuatoriana en general, a través de investigación científica que nos permita la introducción de innovación tecnológica; la formación integral profesional y académica de estudiantes, docentes e investigadores, así como la participación de ellos en proyectos y desarrollo de propuestas que den solución a los problemas que afronta el país y la humanidad en general.

La investigación contribuyó en tomar medios necesarios para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de tal manera que se puedan ajustar a los cambios actuales que se generan día a día, para que los nuevos bachilleres estén capacitados y logren desempeñarse en el ámbito profesional, la cual está establecida como una política de Estado la cual se consagra íntegramente en artículo 27 de la Constitución del Ecuador: “Art. 27. La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar. La educación es indispensable para el conocimiento, el ejercicio de los derechos y la construcción de un país soberano, y constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional”.

Considerando las disposiciones que expresa la UNESCO, se enmarca que “al combinar las competencias de las TIC con innovaciones en la pedagogía, el plan de estudios y la organización del centro docente se logrará una buena interacción en el proceso de estudio. Y, en última instancia, poder convertirse en líderes de la innovación dentro de sus respectivas instituciones. La finalidad global del proyecto no sólo es mejorar la práctica de los docentes, sino también hacerlo de manera que contribuya a mejorar la calidad del sistema educativo, a fin de que éste pueda forjar ciudadanos más instruidos e informados y trabajadores muy calificados que hagan progresar el desarrollo económico y social de sus países”. (Pedone, C., 2006)

Las tecnologías multimedia junto con el uso de las redes telemáticas son consideradas como la nueva revolución informática en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Esto se debe a su facilidad para utilizar las telecomunicaciones y la televisión, creando ambientes en los que se integran los distintos medios de comunicación empleados por el hombre para transmitir un mensaje, tales como textos, gráficos, imágenes, sonido, vídeo.

En este sentido, las universidades han logrado mejorar la comunicación y el intercambio de información a través de las redes de computación. Estas ofrecen un conjunto de servicios tales como: correo electrónico, transferencia de archivos, consultas bibliotecarias, almacenamiento compartido, conexiones desde los hogares, respaldo de información, impresión remota, acceso a Internet, tanto nacional como internacional.

En muchas universidades, se realizan importantes esfuerzos en el campo de la Educación Virtual, incorporando las TIC'S para prestar un mejor servicio a alumnos y profesores.

La comunicación interna dentro de cualquier organización es fundamental para la consecución de sus logros institucionales, y las Instituciones de Educación Superior en la Provincia del Guayas ha incorporado TIC'S que aportan notablemente en la coordinación de reuniones de trabajo, en el envío de información, y comunicación telefónica.

Las Instituciones de Educación Superior del país, actualmente cuenta con tecnología de punta en comunicaciones, ya que usa el protocolo IP (Internet Protocol) para comunicación de voz y datos. La comunicación de voz sobre IP permite utilizar el Internet para comunicación telefónica entre los diferentes departamentos.

Las Instituciones de Educación Superior del país, acorde a las nuevas tendencias tecnológicas, también invirtió en modernos equipos de video-conferencia, para mantener reuniones virtuales entre personal docente y estudiante. Dentro del aspecto académico y científico, estas TICs permiten conectarse a Centros y Redes de Investigación a través de la red avanzada de investigación CEDIA. (CEDIA, 2012)

La comunicación puede definirse como el sistema de comportamiento integrado que calibra, regulariza, mantiene y, por ello, hace posible las relaciones entre los hombres. La comunicación se presenta como un proceso humano por excelencia que hace posible las relaciones sociales.

Los procesos de enseñanza - aprendizaje, son procesos de comunicación singulares, en los que la voluntad tiene una función primordial, proceso de comunicación que puede ser humano o mediático. El aprendizaje es un resultado natural de la comunicación, el hecho de que esta acción comunicativa sea intencional no puede anular el principio anterior. Es preciso que exista una actitud previa de predisposición tanto para la enseñanza como para el aprendizaje.

El resultado normal de la enseñanza es el aprendizaje, siempre que se den las condiciones comunicativas necesarias. Pero éste no puede ser entendido simplemente como la respuesta a un estímulo, sería un planteamiento demasiado simplista. La matización fundamental debe partir de que

la respuesta, en un aprendizaje significativo, es consecuencia de una percepción y decodificación subjetiva consciente del mensaje.

Si admitimos que las acciones de enseñar y aprender pasan por un proceso de comunicación, todos y cada uno de esos momentos y acciones deberán estar adecuadamente presentes para que podamos hablar de procesos de enseñanza - aprendizaje.

Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información permiten no sólo la disociación de dichas variables, sino también la posibilidad de la interacción entre los participantes, en el acto comunicativo de la enseñanza, interacción tanto sincrónica como asincrónica, de manera que el aprendizaje se producirá en un espacio físico pero no real, en el cual se tienden a desarrollar nuestra interacciones comunicativas mediáticas. Ello implicará que podremos interaccionar con otras personas ubicadas dentro de la red global de comunicaciones independientemente del lugar donde se ubiquen, facilitándose de esta forma el acercamiento entre los sujetos.

La ruptura de las dimensiones espacio-temporales, que traerá sin lugar a dudas algunas ventajas, como son la individualización y la potenciación de la enseñanza flexible y a distancia o el acceso a fuentes de información no cercanas al estudiante, traerá consigo también otro tipo de dificultades como consecuencia directa de la falta de experiencia para organizar la actividad educativa sin la referencia de ambos parámetros y en la comunicación sincrónica entre profesores y estudiantes.

El favorecer la enseñanza individualizada tendrá una serie de repercusiones positivas para la enseñanza, por una parte porque el profesor podrá adaptar con más facilidad los procesos de instrucción a las características individuales de los estudiantes, permitiéndoles el acceso a determinadas bases de datos, presentándoles ejercicios de forma redundante, adaptando la instrucción a sus ritmos y estilos de aprendizaje, o adaptando los códigos por los cuales les es presentada la información a las preferencias del usuarios, y por otra, en el sentido de que la educación tenderá progresivamente a responder a las necesidades concretas de los individuos, en lo que se está llamando "educación bajo demanda", es decir respuestas educativas directas ante las solicitudes de formación realizadas por los estudiantes. Esto lleva a la potenciación de una enseñanza basada en el alumno, y no en el profesor.

No importa la materia que se esté impartiendo o la profesión que tenga el compañero docente, lo importante que cada uno de nosotros demos que la enseñanza no es nada fácil como piensan algunos, que ir o estar parados ante los estudiantes y solo de hablar y hablar, demostrar que es investigativa, curiosa, práctica.

Los estudiantes son el pilar fundamental de nuestras enseñanzas, de lo que hemos venido cosechando durante su preparación académica profesional, demostrar que, si lo corregimos, lo retamos y decimos la verdad de su equivocación, es por su propio bien.

Yo siempre he dicho que la mejor recompensa de un docente el progreso, la dedicación y esfuerzo que nuestros estudiantes han alcanzado y han logrado sus objetivos, metas y expectativas, que nos reconozcan por lo que somos y de lo que hemos enseñado, que al vernos al caminar por la calle o al

vernos en un medio de comunicación o recordarnos y decir ese fue mi profesor un **GRAN DOCENTE AMIGO**.

Hipótesis general

A mayor integración de las TIC'S y la comunicación tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje mayor rendimiento académico de los estudiantes.

Hipótesis particulares

- El desconocimiento de los docentes en el uso de herramientas tecnológicas y no establecer una buena comunicación influye de manera negativa en el proceso educativo.
- El poco uso de las herramientas tecnológicas en el aula de clases influye en la desmotivación de parte de los estudiantes de Educación Superior en la Provincia del Guayas.
- El aumento de aplicación de programas de enseñanza o metodología en el aula de clases fomentará el interés en los contenidos que manejan los docentes de Educación Superior en la Provincia del Guayas.

La investigación además es descriptiva porque permite identificar el comportamiento, actitudes y reacciones de los docentes frente a la tecnológica y la comunicación tradicional para determinar los motivos por los que no se utilizan las TIC'S dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual se va a medir o recoger información; con esta descripción se evaluó la relación y el efecto de la enseñanza de las TIC'S por lo que la investigación tiene un alcance correlacional porque se evaluará la relación entre las variables descritas.

Tabla 1. Operacionalización de variables

Variables	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Ítems Básicos	Técnicas instrumentos
DEPENDIENTE					
Integración de las TIC'S como herramienta en el proceso de enseñanza – aprendizaje	Las nuevas tecnologías son las transformaciones que se están produciendo en nuestra sociedad se hacen de una forma muy acelerada. Son tantas y en todos los ámbitos de nuestra vida, que, muchas veces, nos abruman. Estamos constantemente dominados por un sentimiento generalizado de retraso y no	Oportunidades de trabajo y mejor rendimiento.	Incrementar el conocimiento de programación de TIC'S en los estudiantes.	¿Conoce que son las TIC'S? ¿Quisiera aprender a utilizar las TIC'S? ¿En su colegio le dan computación? ¿Sabe dónde se aplican las TIC'S? ¿Existe un laboratorio de computación en su colegio?	Cuestionarios dirigidos hacia los estudiantes. Encuestas dirigidas hacia los docentes de las diferentes materias.

	sentimos incapaces de saber cuáles son, por fin, las “nuevas” tecnologías ya que cualquier conjunto de herramientas se torna rápidamente			¿Cuántas horas de computación para conocer las TIC’S recibe a la semana?	
INDEPENDIENTE	obsoleto.	Mejora el rendimiento académico.	Buscar el buen desempeño en las labores competenciales de los estudiantes.		
Rendimiento académico	El rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud.				

Elaborado por: Autora

Metodología

La investigación se basa en un enfoque cuantitativo, mediante una separación de objeto a investigar al momento de describir al efecto de la Incorporación de las TIC’S integrándola como herramienta en el proceso de enseñanza – aprendizaje, para optimizar el rendimiento académico de los estudiantes.

Además, el planteamiento es específico pues describe puntualmente el efecto de las TIC’S en proceso educativo de los estudiantes, por lo tanto, se probará las hipótesis planteadas a continuación:

Resultados

Efectuado el estudio sobre el Uso y su incidencia de las TIC en el rendimiento académico de los estudiantes las Instituciones de Educación Superior de la Provincia del Guayas, se detectó que los docentes reconocen la importancia del uso de las TIC’S y la comunicación en la labor docente, sin embargo, en su labor pedagógica poco se observa el uso de ellas, al igual son conscientes que al innovar en sus clases con tecnología mejoraría el rendimiento académico de sus estudiantes. La

mayoría de los docentes no conocen la manera correcta del uso de las herramientas tecnológicas ni las estrategias pedagógicas en las asignaturas que ellos imparten.

La deficiente capacitación que han tenido los docentes, en lo que se refiere al manejo de nuevos modelos de aprendizaje y conocimientos del software utilitario, ha contribuido al estancamiento de la educación. Los estudiantes se encuentran muchos más familiarizados con las herramientas informáticas de aprendizaje como los videos educativos, software educativo, los blogs, el chat, los wikis y el correo electrónico lo que produce un punto de desequilibrio entre los docentes y ellos.

La implementación de las herramientas tecnológicas fortalecerá el proceso de enseñanza – aprendizaje y ayudará a mejorar el nivel profesional de los estudiantes, para esto es necesario realizar un Plan de capacitación para el uso de las herramientas E-learning, dirigido a los docentes de las Instituciones de Educación Superior del Ecuador de modo que garantice una educación de calidad.

Conclusiones

Las cuestiones planteadas anteriormente acerca de la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, en el ámbito educativo, nos permiten arribar a las siguientes conclusiones:

Considero que las estrategias para el manejo de la clase es un aspecto básico en la actuación docente, y un medio de llegar a esa ansiada educación de calidad, atención individualizada y demás objetivos que persigue nuestras estudiantes de acuerdo a lo que piden las reformas del Sistema Educativo en base de competencias.

En este proyecto tienen cabida todas las docentes que deseen aplicar estos métodos. En él sólo es necesario colaborar con la experiencia particular de cada uno, con los resultados de poner en práctica algo de lo que aquí se ha dicho, con una opinión.

Todos podemos siempre aprender cosas nuevas, de nosotros mismos, pero también, de los demás que quieren participar.

La evolución tecnológica permanente y activa exige una transformación en los sistemas educativos, la universidad deberá formar recursos humanos con un nivel ético y moral a la par que sean capaces de desarrollar y aplicar tecnologías propias necesarias para cubrir las demandas sociales y, de esta forma, superar la situación de ser simples importadores y consumidores de información y tecnologías.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, son procesos de comunicación singulares y complejos, en los que no es posible separar las cuestiones didácticas de las comunicativas, no sólo por ser ello extremadamente difícil, sino porque inevitablemente deben complementarse.

La aplicación de las TIC'S y la comunicación en las diferentes áreas de las Instituciones de Educación Superior en la Provincia del Guayas, posibilitará la toma de decisiones adecuadas que garanticen las relaciones costo-beneficio y la optimización del uso masivo de las mismas.

La clave de la transformación educativa está en manos de los docentes, tanto de los que hoy estamos en la escuela, como de los nuevos que deben formarse en el futuro.

Los programas de formación deben incidir en el desarrollo profesional del docente e implicar a éste en los procesos de cambio. Los mecanismos de resistencia son estructuras cognitivas, por tanto, cambiemos los modelos de formación y acercamiento a los recursos tecnológicos y modifiquemos los factores que crean el pensamiento.

La informática en el ámbito escolar constituye una acción necesaria y urgente. Los docentes debemos incorporar este nuevo y revolucionario recurso al currículo y trasladarlo a los alumnos como herramienta, insustituible, al servicio de una enseñanza transformadora y beneficiosa.

La formación docente debe incluir una actualización continua por y para el uso de las TIC'S en su práctica diaria y su adecuación a este entorno informatizado.

Bibliografía

- 1) CEDIA. (05 de agosto de 2012). Consorcio Ecuatoriano para el Desarrollo de Internet Avanzado. Obtenido de [http://http://www.cedia.org.ec/](http://www.cedia.org.ec/)
- 2) EcuadorUniversitario.Com. (27 de Junio de 2016). EcuadorUniversitario.Com. Obtenido de <http://ecuadoruniversitario.com/opinion/la-educacion-superior-en-el-ecuador/>
- 3) García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Arras, A. M., G. (2010). Competencias en TIC y rendimiento académico en la universidad: Diferencias por género. N°: Libro; 1.
- 4) Pedone, C. (2006). Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva. Athenea Digital.
- 5) Pérez, G. B., Sáiz, F. B., & i Miravalles, A. F. . (2006). Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Narcea ediciones.
- 6) Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. Revista Electrónica Sinéctica, 1-12.

**APLICACIÓN DE LA TÉCNICA ESTENOGRÁFICA PARA EL
DESARROLLO DE LA LECTO - ESCRITURA BRAILLE EN LOS
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA “UNIDAD
EDUCATIVA ESPECIALIZADA DR. LUIS BENAVIDES”,
DURANTE EL PERIODO 2015-2016**

Jenny Granizo

Universidad Nacional de Chimborazo

jgranizo@unach.edu.ec

Jimmy Román

jimmyudai36@gmail.com

Jose Maria Velaz

Erica Granizo

erica_0210@hotmail.com

Dolores Gavilanes

Universidad Nacional de Chimborazo

Dogavica1962@unach.edu.ec

Resumen

La investigación se realizó con el objetivo de determinar la técnica estenográfica contribuye al desarrollo de la lecto- escritura braile. La propuesta se fundamenta en el positivismo lógico y materialismo dialéctico. La investigación es de diseño no experimental, de tipo descriptiva, exploratoria, El método utilizado es el deductivo, se trabajó con 9 estudiantes, La hipótesis planteada es: La aplicación de la técnica estenográfica permite mayor agilidad en la lecto-escritura braille en personas con discapacidad visual. Entre las conclusiones luego de haber cumplido con la investigación, tenemos: La aplicación de la técnica estenográfica permite mayor agilidad en la lecto-escritura braille en personas con discapacidad visual, porque mejora la velocidad y motiva a la persona con discapacidad a utilizar el sistema, la utilización de símbolos braille dentro de la técnica estenográfica potencializa las capacidades de lecto escritura en los estudiantes con discapacidad visual, potenciando la autoestima y beneficia la autonomía personal, la aplicación de una técnica estenográfica braille favorece la expresión, la comunicación y mejora el nivel rendimiento de los estudiantes con discapacidad visual, La velocidad de lectura y escritura en braille con la técnica planteada es más rápida con respecto a la lectura tradicional. Se recomienda capacitación constante sobre la técnica.

Palabras claves: técnica estenográfica, braile, lecto-escritura

Abstract

The research was carried out with the objective of determining the stenographic technique contributes to the development of the reading - writing Braille. The proposal is based on logical positivism and dialectical materialism. Research is non-experimental design, type descriptive,

exploratory. The method used is the deductive, worked with 9 students, the hypothesis is: application of the stenographic technique allows faster reading and writing braille in people with visual disabilities. Among the conclusions after having complied with the investigation, we have: stenographic technique application allows faster reading and writing braille for people with visual impairment, because it improves the speed and encourages persons with disabilities to use the system, the use of symbols within the stenographic technique braille enhances capabilities of reading writing in students with visual impairment , enhancing self-esteem and benefits personal autonomy, applying a stenographic technique braille favors the expression, communication and improve the performance of students with visual impairment, the speed of reading and writing in braille with the proposed technique is faster with respect to the traditional reading. Constant training technique is recommended.

Keywords: stenographic technology, Braille literacy

Introducción

Uno de los aspectos más importantes de la educación de las personas con discapacidad visual tiene que ver con el acceso a la información. Por tanto, vamos a centrarnos aquí en el conocimiento del sistema braille como medio de acceso al mensaje escrito, al cálculo, la música, la literatura, en suma, a la cultura.

El Braille es un sistema de lectura y escritura táctil pensado para personas ciegas. Se conoce también como cecografía. Fue ideado por el francés Louis Braille a mediados del siglo XIX, quién quedó ciego debido a un accidente durante su niñez mientras jugaba en el taller de su padre. Desde 1825, cuando Louis Braille ideó su sistema de puntos en relieve, las personas ciegas han contado con una herramienta válida y eficaz para leer, escribir, componer o dedicarse a la informática.

Introducción al problema

Se ha analizado un problema que presentan los no videntes que pese a conocer el sistema braille, no lo manejan por la demora en la escritura y lectura, por lo que analizando este requerimiento se plante técnicas estenográficas con símbolos braille para potencializar las capacidades de lecto escritura y nivel de rendimiento en los estudiantes con discapacidad visual.

Un aporte importante al momento de participar en la educación de personas con discapacidad visual es la elección del código de lectoescritura, es por ello que ausencia de criterios claros puede repercutir negativamente en el proceso de aprendizaje del alumno.

Se hace emergente tener en cuenta que el grado de dominio del código de lectoescritura elegido va a repercutir en el rendimiento académico general del alumno y sobre muchos otros aspectos de su vida.

Hemos aprendido la importancia que el sistema braille ha tenido y tiene en la vida de las personas con discapacidad visual a todos los niveles: personal, escolar y social. Conocemos el sistema braille, su estructura y su didáctica. Sabemos qué didáctica y metodología debemos utilizar en su enseñanza.

La investigación se plantea con el objetivo de potenciar las capacidades de lectura y escritura mediante la aplicación de técnicas estenográficas que permita adquirir velocidad tanto en la lectura como en la escritura, para lo cual se define una escritura fonético silábica con supresión de consonantes y un sistema escritura rápida con normas gráficas de producción.

Fundamentación

La propuesta se fundamenta en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que plante el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorecerá dicho proceso.

Previamente requiere revisar el fundamento teórico, para el planteamiento de las técnicas: Los ciegos leen por el tacto, al deslizar sus dedos sobre un alfabeto especialmente ideado para ellos.

El braille, un verdadero alfabeto, consiste en leer moviendo la mano de izquierda a derecha, pasando por cada línea. Los lectores de braille pueden leer un promedio de 104 a 125 palabras por minuto, aunque algunos pueden alcanzar a leer 250 palabras por minuto utilizando ambas manos.

El tamaño y distribución de los 6 puntos que forman el llamado Signo Generador no es un capricho sino fruto de la experiencia de Braille. Las terminaciones nerviosas de la yema del dedo están capacitadas para captar este tamaño en particular.

El Signo Generador sólo permite 64 combinaciones de puntos, siendo insuficientes para la variedad de letras, símbolos y números de cada idioma.

Importancia del problema

Los estudiantes con discapacidad visual lógicamente utilizan la lecto escritura braille que consiste en seis puntos de los cuales se obtienen 63 combinaciones más el espacio en blanco que suman 64, con esto podemos escribir el alfabeto, números, signos matemáticos, música, y otros.

Este sistema empleándolo en toda su potencialidad es muy útil, más aún con la aplicación de la técnica estenográfica de la cual se obtienen favorables resultados que facilitan y hacen al sistema braille cómodo y divertido y motivante.

Se llegaría a la cúspide académica si la mayoría de personas con discapacidad visual adoptaran la técnica estenográfica explotando sus valiosos beneficios al fin de obtener un rendimiento académico pleno y satisfactorio.

Tomar apuntes en los centros educativos especialmente en la universidad debe de convertirse en una actividad fácil e importante contribuyendo a una educación inclusiva tendiente a sacar profesionales de altos quilates que se sumen al mundo de las personas consideradas normales.

Con la aplicación de la técnica estenográfica se pretende agilizar la escritura en los apuntes, la lectura en exposiciones y el ahorro de material que suele ser voluminoso y es molesto incluirlo en los objetos para guardar resultando pesado para su transportación.

No es menos importante la adaptación de señaléticas en lugares públicos, en mapas, guías turísticas etc., donde estaría en sistema braille y específicamente utilizando la técnica estenográfica para equiparar con los signos utilizados para las personas videntes si es el caso que se escribiese en braille integral se ocuparía un espacio considerable, lo que no sucede con la técnica estenográfica donde se ahorra aunque no en su totalidad espacios considerables debido a que el sistema braille tiene un espacio más grande que las letras normales.

Por estas razones es importante la investigación de manera profunda y oportuna con el único propósito de entregar a los compañeros no videntes la posibilidad de una magnífica oportunidad de utilizar con precisión y destreza la técnica estenográfica que contribuirá a la inserción académica, laboral y social de las personas ciegas de nuestra ciudad.

Con este trabajo pretendemos implementar las listas de abreviaturas en la estenografía con el fin de conseguir mayor rapidez en la escritura y lectura de textos por parte de las personas con discapacidad visual, con el consecuente ahorro de material obteniendo así un beneficio económico y de tiempo para el desarrollo intelectual y la participación activa los estudiantes dentro de la sociedad.

Metodología

La investigación No experimental. -Consiste en partir de una línea base la misma que determina el problema real encontrado y buscar la solución, en otras palabras partimos de un antes, para establecer un después. De tipo Exploratoria.-Considerando que la información sobre la aplicación de técnicas estenográficas es limitada y muy poca la investigación que se ha realizado sobre su utilización en personas con discapacidad en nuestro medio se asume que el desarrollo de la investigación es exploratorio, Descriptiva.- La investigación es de carácter descriptiva considerando que se recogerán y se sistematizarán los resultados para establecer las relaciones existentes entre el aprendizaje de la lecto escritura y la utilización de técnicas estenográficas. Transeccional. - La investigación planteada es transeccional, ya que los datos fueron recolectados de una sola vez y en un tiempo determinado.

El trabajo de investigación se elaboró utilizando el método el inductivo, para la recolección de datos: se aplicó evaluaciones de lecto escritura Braille, para conocer los resultados de los indicadores propuestos.

La población corresponde a 9 estudiantes. Una vez aplicada la propuesta, se procedió a la tabulación ítem por ítem, determinando sus frecuencias simples para luego transformarlas en porcentajes, incorporándoles sistema computable, para ubicarlos en cuadros estadísticos, pasteles o barras; para lo cual utilizaremos Z normalizada ya que contaremos con el antes y el después para la comprobación de las hipótesis y el cumplimiento de nuestros objetivos.

Resultados

Una vez aplicados los instrumentos se procede a la tabulación de la siguiente manera:

Encuesta:

1.- ¿Al Centro Educativo asisten personas con discapacidad visual?

Tabla N° 1 Asistencia personas con discapacidad visual

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	100%
No	0	0%
Total	9	100%

Fuente: Instrumentos

Elaborado por: Jimmy Román

2.- ¿En el Centro Educativo, existen estudiantes con discapacidad visual que adolezcan de otras discapacidades?

Tabla N° 1 Estudiantes adolecen otras discapacidades

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	56%
No	4	44%
Total	9	100%

Fuente: Instrumentos

Elaborado por: Jimmy Román

3.- ¿En el proceso de enseñanza de la lectura en braille existe algún problema de aprendizaje en los estudiantes?

Tabla N° 2 Problemas de aprendizaje en Lectura Braille

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	8	89%
No	1	11%
Total	9	100%

Fuente: Instrumentos

Elaborado por: Jimmy Román

4.- ¿Necesita usted de asesoramiento técnico para mejorar la lectura en las personas con discapacidad visual?

Tabla N° 3 Asesoramiento para mejorar la lectura Braille

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	100%
No	0	0%
Total	9	100%

Fuente: Instrumentos

Elaborado por: Jimmy Román

5.- ¿Usted requiere nuevas estrategias metodológicas del Sistema Braille?

Tabla N° 4 Nuevas estrategias del Sistema Braille

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	100%
No	0	0%
Total	9	100%

Fuente: Encuesta a los docentes

Elaborado por: Jimmy Román

6.- ¿En el interaprendizaje de la lectura y escritura usted, tiene problemas de velocidad?

Tabla N°5 Problemas

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	5	56%
No	4	44%
Total	9	100%

Fuente: Encuesta a los docentes

Elaborado por: Jimmy Román

7.- ¿Tiene problemas en la lectura de textos en caracteres visuales o en tinta?

Tabla N°6 Problemas en la lectura de textos en tinta

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	8	89%
No	1	11%
Total	9	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Jimmy Román

8.- ¿Cuándo usted lee y escribe en braille tiene problemas de aprendizaje?

Tabla N° 7 Problemas de aprendizaje en la Lecto Escritura

Dificultades	Frecuencia	Porcentaje
Reconocimiento de letras y palabras	3	73%
En la lectura	2	15%
En la escritura	2	6%
Ninguno	2	6%
Total	9	100%

Fuente: Encuesta

Elaborado por: Jimmy Román

Prueba de Lectura y Escritura

9.- ¿Cuándo escribe en braille utiliza la regleta y el punzón apropiadamente?

Tabla N° 8 Utilización de regleta y punzón

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	7	79%
No	2	21%
Total	9	100%

Fuente: Ficha de observación

Elaborado por: Jimmy Román

10.- ¿Necesita de otras estrategias en el sistema braille, para mejorar la lectura y escritura?

Tabla N° 9 Necesidad de otras estrategias en el sistema braille

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	28	85%
No	5	15%
Total	33	100%

Fuente: Guía

Elaborado por: Jimmy Román

11.- ¿Su lectura en braille es ágil y comprensiva?

Tabla N° 10 Lectura ágil y comprensiva

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	2	9%
No	7	91%
Total	9	100%

Fuente: Guía de observación

Elaborado por: Jimmy Román

12.- ¿Cuándo transcribe textos de tinta a braille o de braille a braille tiene problemas?

Tabla N°11 Problemas transcripción textos: tinta - braille y braille -

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	8	97%
No	1	3%
Total	9	100%

Fuente: Guía de observación

Elaborado por: Jimmy Román

13.- Buscan mejorar lectura y escritura braille con otras técnicas y estrategias

Tabla N° 12 Mejorar lectura y escritura braille

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	100%
No	0	0%
Total	9	100%

Fuente: Guía de observación

Elaborado por: Jimmy Román

Tabla N° 14 Datos obtenidos

Ítem	Respuestas	Antes	Después
¿Tiene problemas en la lectura de textos en caracteres visuales o en tinta?	Si	91%	67%
	No	9%	33%
Tiene ¿cuándo usted lee y escribe en braille tene problemas de aprendizaje?	Reconocimiento de y palabras	73°/o	24%
	En la lectura	15 %	9 %
	En la escritura	6%	3%
	Ninguno	6%	64%

¿A más de la regleta braille, usted requiere de otro tipo de material didáctico?	Si	100%	48%
	No	0%	52%
¿Cuándo escribe en braille utiliza la regleta y el punzón apropiadamente?	Si	21%	91%
	No	79%	9%
¿Necesita de otras estrategias en el sistema braille, para mejorar la lectura y escritura?	Si	85%	18%
	No	15%	82%
¿Su lectura en braille es ágil y comprensiva?	Si	9%	76%
	No	91%	24%
¿Cuándo transcribe textos de tinta a braille o de braille a braille tiene problemas?	Si	97%	21%
	No	3%	79%
¿Con el fin de mejorar la lectura y escritura braille le gustaría conocer otras técnicas y estrategias?	Si	100%	30%
	No	0%	70%
¿En el aula y cuando está en grupo tiene dificultades al escribir y leer en braille?	Si	67%	18%
	No	33%	82%
¿Usted requiere de la ayuda de otra persona para realizar las tareas fuera del aula?	Si	88%	15%
	No	12%	85%

Haciendo uso de Zt con nivel de significancia del 10% en donde el valor del Zcalculado es 1,43 > 1,28 Z de la tabla en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación, es decir que el porcentaje de personas con discapacidad que presentan que mejoran la agilidad en la lecto escritura braille es MAYOR al porcentaje de personas no mejoran la agilidad en la lecto escritura braille

Discusión

De los datos obtenidos se evidencia lo siguiente:

- El 100% que equivale a 9 docentes respondieron que SI, existen en el centro estudiantes con discapacidad visual, por lo tanto, es necesario dar mayor atención a sus necesidades educativas especiales.
- Luego de realizada la encuesta de los 9 maestros, 5 que corresponden al 56% responden que SI, existen estudiantes con discapacidad visual que adolecen de otras discapacidades, y 4 maestros que representan al 44%, expresan que NO. Entendiéndose que existen un gran porcentaje de personas con discapacidad visual que adolecen de otras discapacidades, por lo tanto, el maestro deberá aplicar técnicas y estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje de la lecto escritura braille.

- De los 9 docentes encuestados, en relación a la pregunta sobre el proceso de enseñanza de la lectura braille 8 que representa al 89% manifiestan que SI y 1 docente que equivale al 11% expresa que NO. Consecuentemente se requiere de incluir en el proceso de enseñanza aprendizaje técnicas, estrategias y materiales didácticos que contribuyan al mejoramiento de la lectura en braille.
- Los nueve docentes que representan el 100%, manifiestan que SI, es necesario el asesoramiento técnico para mejorar la Lectura Braille en las personas con discapacidad visual, la institución debería brindar de asesoramiento técnico a los maestros para que mejoren el aprendizaje de la lectura del sistema braille.
- Los nueve docentes que representan el 100% expresan que SI requieren la capacitación en la aplicación de estrategias metodológicas del sistema braille. Consecuentemente las autoridades educativas deberían programar un ciclo de capacitación en estrategias metodológicas del Sistema Braille.
- De un total de 9 estudiantes que equivale al 100%, 8 que representa el 89% expresan que SI y 1 alumno que equivalente al 11% que NO. La mayoría de estudiantes manifiestan que tienen problemas en la lectura de textos en caracteres visuales o tinta, por lo tanto, es necesario la enseñanza aprendizaje en sistema braille para su inclusión a la educación, cultura y sociedad.
- El 100% expresan que SI les gustaría conocer otras técnicas y estrategias con el fin de
- mejorar la lectura y escritura braille. Entonces los docentes deberán aplicar técnicas y estrategias que mejoren el inter-aprendizaje.
- Del total el 73 % expresan que tienen problemas en reconocer letras y palabras; 5 que es el 15%, manifiestan tener problemas en la lectura, el 6% responden tener problemas en la escritura y el 6% no tienen ningún problema, la mayoría de estudiantes encuestados exponen que tienen varios inconvenientes en la lectura, escritura.
- Se evidencia que el 79% saben utilizar la regleta y el punzón en la escritura braille.
- El 85% que SI necesitan de otras estrategias para mejorar la lectura y escritura braille y el 15%, manifiestan que NO. Por lo tanto, el centro educativo en la planificación curricular debería incluir nuevas estrategias en el sistema braille.
- El 91%, evidencian que su lectura en braille no es ágil ni comprensiva. Consecuentemente requieren la aplicación de técnicas para mejorar su lectura en agilidad y comprensión.
- E 97% evidencias que, SI tienen problemas en la transcripción de textos de tinta a braille y de braille a braille y el 3%, evidencia que NO. En el proceso de inter aprendizaje los estudiantes adquirirán destrezas y habilidades para la transcripción de textos.

Por la forma de trabajo con las personal con discapacidad visual se requiere capacitación constante sobre la técnica hasta que la misma que difunda en incluso se estandarice, los textos en braille ocupan más espacio que en tinta, más o menos al triple de su extensión en papel. Esto acarrea problemas adicionales de transporte, peso excesivo o dificultades para organizar los apuntes.

El sistema tiene ciertas limitaciones: no hay subrayados, márgenes, negritas, resúmenes, cuadros, tablas, etc., lo que dificulta el aprendizaje de ciertos temas y materias.

Son necesarias signografías especiales para química, física, matemáticas, informática o música, por lo que es necesario el aprendizaje de muchas combinaciones y también los signos o letras específicas de cada idioma, como la ñ del español.

Conclusion

La aplicación de la técnica estenográfica permite mayor agilidad en la lecto-escritura braille en personas con discapacidad visual, porque mejora la velocidad y motiva a la persona con discapacidad a utilizar el sistema

La Utilización de símbolos braille dentro de la técnica estenográfica potencializa las capacidades de lecto escritura en los estudiantes con discapacidad visual, potenciando la autoestima y beneficia la autonomía personal.

La aplicación de una técnica estenográfica braille favorece la expresión, la comunicación y mejora el nivel rendimiento de los estudiantes con discapacidad visual.

La velocidad de lectura y escritura en braille con la técnica planteada es más rápida con respecto a la lectura tradicional.

Agradecimiento

Quiero iniciar agradeciendo a Dios por su infinita bondad, porque gracias a ello he podido cumplir con este objetivo más en mi vida. Agradezco a mi hermosa madre Teresita y a mi padre Beto quienes siempre confiaron en mí, fueron piezas claves en mi vida y en las de mis hijos Jimmy y Jeimmy, como no agradecer que siempre estuvieron conmigo y a toda mi familia en general.

Como no agradecer a mi tutora Jenicita Granizo y Zoilita quien me guió en todo momento con paciencia y constancia.

Referencias

- 1) Aguilar, R. (2006). Guía Didáctica, un material educativo para promover aprendizaje autónomo. Universidad Particular de Loja.
- 2) Aldreta. (2002). *El Aprendizaje*.
- 3) Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- 4) Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa, un punto de Vista educativo*. México: trillas.
- 5) Ausubel, D. (2012). En A. Significativo.
- 6) AVILA GRANDA, E. (2010). *Desarrollo de la Inteligencia*. Riobamba: JG.
- 7) AZCUY HERNÁNDEZ, R. (2008). *FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y SOCIOLÓGICOS DE LA EDUCACIÓN*. Cuba: UPR.
- 8) Birch, B. (1991). *Louis Braille*. Madrid, España: Ediciones Sm. .
- 9) CAMACHO, C. (2008). *LA GRAFOMOTRICIDAD EN EL NIVEL INICIAL*. Lima: S.E.

- 10) Castañeda Meziat, S., & Maldonado Camargo, E. (2009). *Sistemas de aprendizaje con lectura Braille*. Bogota: Universidad de Bogota.
- 11) Castelnuovo, A. (2006). *Desarrollo de las capacidades Intelectuales*.
- 12) Cirigliano, G. (2005). *Dinámica de grupos y educación*.
- 13) Confedec. (1999). *Técnicas activas generadoras de aprendizajes significativos*. QUITO.
- 14) Constitución de la Republica del Ecuador. (2008). *Constitución de la Republica del Ecuador*. Monte Cristi: Congreso Nacional.
- 15) Crucero, O. (2010). *Definición de Guia*.
- 16) Diaz, C. (2004). Didactica General. En P. F. Leiva.
- 17) Diccionario de la Real academia de la Lengua. (2002). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: ESPASDA CALPE.
- 18) Dinacaped. (2000). *Fundamentos psicopedagógicos del proceso de enseñanza - aprendizaje*. Quito: Autor.
- 19) Dspace, U. N. (15 de 1 de 2017). Obtenido de www.dspace.unach.edu.ec
- 20) Educación Inclusiva. (2013). *Educación Inclusiva, personas con discapacidad visual* . Obtenido de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/129/cd/unidad_5/m5_requisitos_basicos.htm
- 21) Educación, M. d. (2014). *Curriculo Institucional para Educación Inicial* . Quito.
- 22) Educación, M. d. (2014). *Guía del Maestro, Segundo año de Bachillerato General Unificado*. Ecuador: Santillana.- ISBN: 978-9942-19-119-9.
- 23) Esfera. (2004). Personalidad y relaciones Humanas.
- 24) Gallimore R. y Tharp R. . (s.f.). Concepción educativa de la sociedad .
- 25) García García , E. (2013). *Aptitud linguistica en estudiantes ciegos*. Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- 26) García, A. (2002). Definición de Guia Didactica.
- 27) Gutierrez, H. (1996). Bases Psicológicas de la Educación Especial: Una propuesta curricular en la formación del profesorado. *Anales de la Psicología*, 39 - 59.
- 28) Herrero, S., & Bliseo, A. (1989). *Método para el aprendizaje del código de lecto escritura braille*. s/c: Once.
- 29) Hodson. (2012). Teorías de Aprendizaje.
- 30) Interprete Chile. (2013). *Interprete Chile*. Obtenido de Estenografía: <http://www.interpreta.cl/traduccion/que-es-la-estenografia.html>
- 31) Jimenez, I. (2012). *Sistemas Informaticos*. Garceta Grupo Editorial.
- 32) LENIN, V. I. (1986). *Materialismo y empiriocritisismo*. Planeta Agostini.
- 33) Lobero Graciada, J. (2010). *Discapacidad visual.Guia didactica para la inclusión en educacióninical y básica*. México: Consejo Nacional Educativo.
- 34) Lorenzo González G, Díaz Bringas M, Ramírez Benítez Y, Cabrera Torres P. (2013). *Motricidad fina en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. Rev Cubana Neurol Neurocir. [Internet] 2013 [citado día, mes y año];3(1):13–7.: Disponible en: <http://www.revneuro.sld.cu>.
- 35) Luca Sanchez, F. (14 de Enero de 2012). *Estenografía o Braille abreviado*. Obtenido de <http://diversidad-discapacidadvisual.blogspot.com/2012/01/el-desarrollo-integral-de-un-alumnoa.html>
- 36) Mario, P. (2010). *Fábricas de software: Experiencias, Tecnologías y Organización*., RA-MA.

- 37) Martínez Liebana, I., & Chacón, D. (2004). *Guía didáctica para la escritura Braille*. Madrid: Organización Nacional de Ciegos españoles.
- 38) MINEDUC. (2008). *Marco Legal Educativo*. Quito: MINEDUC.
- 39) MINEDUC. (2014). *ACUERDO MINISTERIAL No. 042-14*. QUITO: REGISTRO OFICIAL.
- 40) Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (2013). *Sistema Integrado de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE)*. Quito: SIISE.
- 41) Ministerio de Educación. (2010). *actualización y fortalecimiento de los currículos de la Educación Inicial, Básica y Bachillerato*. Quito: MINEDUC.
- 42) MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2013). *Introducción al Currículo de Educación Inicial*. Quito: MINEDUC.
- 43) MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. (2006). *PLAN DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2015*. Quito: MEC.
- 44) Navarro, P. (2000). "Los retos de la educación en el nuevo entorno cognitivo". *VIII Conferencia de Sociología de (13-16 de septiembre de 2000)*. Madrid.
- 45) Parra, M. (2001). Psicología De La Educación. En *Psicología De La Educación* (págs. 288-289).
- 46) Parraga Macias, R. (2015). *Realidad de las personas con discapacidad visual y escolaridad inconclusa en "San Pablo de Manta" y propuesta de guía de estrategias metodológicas para potenciar el aprendizaje de la lecto escritura*. Guayaquil Ecuador: Universidad Plitécnica Salesiana.
- 47) Piaget, J. (2010). *El Desarrollo Psicogénico*.
- 48) PIMENTA PRIETO, J. H. (2008). *Constructivismo: Estrategias para aprender a aprender*. México: Tercera edición. PEARSON EDUCACIÓN.
- 49) Regalado, L. (1999). *Métodos y técnicas de estudio*. Quito.
- 50) RIUS ESTRADA, M. D. (2003). *EDucación de la grafomotricidad: un proceso natural*. Málaga: Aljibe.
- 51) Roldán, O. (2003). *Guía para la elaboración de un programa de estudio en educación a distancia* INTERNET.
- 52) Russell, B., & Iñigo, E. (2008). *Los Problemas de la Filosofía*. Labor.
- 53) Sevillano, M. (2005). *Didáctica del Siglo XXI*. Primera Edición.
- 54) Silvestre, J. (1999). *Didáctica de las Ciencias Naturales*.
- 55) UNED. (2006). *FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y EMPÍRICOS DE LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN*. México-Guadalajara: Siegfried Uhl.
- 56) Uzategui, E. (2007). *Fundamentos de una didáctica de la educación media*. Texas.
- 57) Vigostsky, L. (2003). *El Desarrollo Psicosocial*.
- 58) Zurita, F. (2000.). *El sistema Braille en el mundo*. *Revista Integración*, n.º 32. Ed. por ONCE.

NEUROCIENCIA EN LA EXPRESIÓN Y ARTE INFANTIL

Lcda. Jessica Macías Alvarado. MSc.

Universidad Estatal de Milagro

maciasjessica29@hotmail.com

Lcda. María Angélica Jara Castro Msc.

Universidad Estatal de Milagro

maria.angelica.jara@hotmail.com

Lcda. Kerly María Martínez Valencia Msc

Universidad Estatal de Milagro

kmartinezval@hotmail.com

Lcda. Maryuri Cortez Morán Msc.

Universidad Estatal de Milagro

mahito08@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo investigativo tiene como objetivo determinar la influencia de la expresión y arte en el desarrollo cognitivo y psicomotor con el aporte de la neurociencia en los niños y niñas de 3 a 6 años de los Centros Infantiles del Buen Vivir del Cantón Naranjito.

Esta investigación se basó dentro de un enfoque cualitativo orientado hacia una investigación de campo de carácter descriptivo, la recolección de datos se realizó mediante un test de observación y aplicando encuesta a los Padres de Familia.

Para analizar la información se realizó un análisis estadístico en donde se pudo evidenciar que la expresión y el arte influye en el desarrollo cognitivo, motor, social y afectivo de los niños, a su vez sirven para desarrollar el pensamiento, memoria, atención, creatividad, afrontar miedos y relacionarse con los demás, de esta manera la expresión y arte se interrelaciona con el desarrollo cognitivo y motor logrando el desarrollo integral del niño.

En base a estos resultados se realizó talleres de capacitación para las madres y docentes de los CIBV con la finalidad de que realicen actividades que ayuden al niño a explorar, descubrir, conocer e interactuar con su entorno y puedan expresar sus sentimientos, pensamientos y emociones.

Palabras claves: expresión, arte, cognitivo, lúdicas, neurociencia.

Abstract

The present research aims to determine the influence of expression and art on cognitive and psychomotor development with the contribution of neuroscience in children from 3 to 6 years of the Children 's Centers of Good Living in Canton Naranjito.

This research was based on a qualitative approach oriented to a descriptive field research, the data collection was done through an observation test and applying a survey to the Parents.

In order to analyze the information, a statistical analysis was carried out in which it was possible to show that expression and art influence the cognitive, motor, social and affective development of the children, in turn serve to develop the thought, memory, attention, creativity, To confront fears and to relate with others, in this way the expression and art is interrelated with the cognitive and motor development achieving the integral development of the child.

Based on these results, training workshops were held for mothers and teachers of the CIBV in order to carry out activities that help children explore, discover, know and interact with their environment and express their feelings, thoughts and emotions

Introducción

La infancia es el periodo de desarrollo más rápido en la vida humana, los niños y niñas se desarrollan individualmente a su propio ritmo, todos los infantes pasan por secuencias identificables de cambio y desarrollo físico, cognitivo y emocional. El enfoque del Desarrollo Infantil se basa en el hecho comprobado de que los niños pequeños responden mejor cuando las personas que los cuidan, guían y enseñan; utilizan técnicas diseñadas específicamente para fomentar y estimular el paso al siguiente nivel de desarrollo.

El objetivo del presente trabajo de investigación es determinar como la Expresión y el arte influye para el desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños y niñas de 3 a 6 años del CIBV del Cantón Naranjito.

De la observación diagnóstica que se realizó en el Centro Infantil del Buen Vivir se pudo detectar que los niños que asisten son de escasos recursos económico y que gran parte de ellos no se integran a trabajar en grupo, no les gusta trabajar con pintura, por lo que consideramos necesario aplicar talleres tanto a las madres como a las docentes responsables de este grupo de niños con la finalidad de aplicar actividades mediante la expresión y arte y de esta manera desarrollar la parte cognitiva y psicomotriz de los infantes.

Para (Fontal, Gómez y Pérez 2015) Consideran que la neurociencia aborda la creatividad con gran interés, conectando el funcionamiento cerebral con el comportamiento humano y explicando la importancia que tiene la emoción en los procesos creativos.

Es importante recalcar que la neurociencia nos da a conocer el desarrollo de la estructura del cerebro y que el fundamento para su cambio depende de la interacción que el niño establezca a temprana edad con su entorno. Por lo tanto en los primeros años de vida el cerebro tiene un rápido desarrollo y es altamente sensible para la evolución futura del ser humano por lo que va a servir para lograr las funciones intelectuales, emocionales, físicas y sociales que serán significativas en su desarrollo.

Por este motivo es indispensable capacitar a las madres y a los docentes que trabajan con estos grupos de niños para que promuevan la expresión y el arte, debido a que si no se les estimula en éstas áreas va a provocar inseguridad, falta de comunicación con sus pares y el involucramiento con el

entorno social del niño, todo esto conlleva a un déficit en el aprendizaje necesario para el desarrollo de las áreas motriz gruesa, fina, lenguaje, cognitivo, social y afectiva.

Importancia del problema

La finalidad de desarrollar la expresión y el arte en los niños y niñas de 3 a 6 años del Cantón Naranjito con orientación a las familias y su contexto social es de gran importancia debido a que los infantes comienzan a tener sus primeras experiencias que les va servir para su personalidad, para su manera de aprender, para relacionarse con los demás, las mismas que deben trabajarse con aprendizajes tempranos para lograr la plasticidad neuronal.

Cabe indicar que emplear los métodos y técnicas acordes a las necesidades identificadas en los niños y niñas de 3 a 6 años como el teatro, artes, danza y juegos e implementar estrategias lúdicas que promuevan la expresión y el arte, influirá potencialmente en la educación de los niños, ya que estas actividades permitirán desarrollar la capacidad creadora.

La hipótesis planteada pretende determinar cómo la Expresión y el Arte influyen en los procesos cognitivos y desarrollo motor de los niños y niñas de 3 a 6 años.

Las investigaciones que se ha realizado en los últimos tiempos se ha ido incrementando debido a que la infancia tiene mayor relevancia, ya que ellos son sujetos de derecho y las investigaciones que se realizan es en mejora de la calidad de vida de los infantes, por lo cual su consideración es fundamental, sobre todo cuando nos referimos de generar un desarrollo integral de los niños.

“Somos los padres y educadores los que sabiamente debemos evaluar el estado de maduración del niño para adaptar los juegos convencionales a las experiencias del momento del niño”. Por estas razones, se deben utilizar los recursos disponibles del entorno y de su uso cotidiano para favorecer el desarrollo de habilidades, proporcionándoles los estímulos adecuados. Jiménez (2004) p.35.

“Las estrategias son instrumentos con cuya ayuda se potencian las actividades de aprendizaje y solución de problemas”. Cuando el docente emplea diversas estrategias se realizan modificaciones en el contenido o estructura de los materiales, con el fin de facilitar el aprendizaje y comprensión, las mismas que son planificadas por el docente para ser utilizadas de forma dinámica, propiciando la participación del educando. Díaz y Hernández (2002), p. 234.

El desarrollo del niño es siempre en interacción con el entorno, la familia con la que vive los primeros años y luego la escuela, por lo cual se debe dar atención al entorno en el que el niño se desenvuelve y de esta manera contribuir a su desarrollo fomentando actividades en la que desarrollen la expresión y el arte y así lograr su desarrollo cognitivo.

Una de las grandes problemáticas que se presenta en los niños y niñas de 3 a 6 años de sectores vulnerables del Cantón Naranjito ha sido la falta de desarrollo de la expresión y el arte las mismas que influyen en el desarrollo cognitivo y psicomotor.

Para Hernández (2011) El niño desde que nace inicia el proceso de descubrimiento de él mismo y el mundo que le rodea y esto le ayuda para el desarrollo cognitivo, perceptivo y motor. Por lo tanto, es importante hacerlo que participe en actividades que ayude a su desarrollo integral.

Rollano (2004) Considera que la educación plástica Infantil contribuirá a desarrollar en los niños diversas capacidades como conocer su cuerpo y sus posibilidades, observar y explorar su entorno, adquisición de autonomía progresivas, la relación con los demás y la convivencia, el desarrollo de las capacidades comunicativas.

Por este motivo es importante que los docentes de educación infantil seleccionen bien los contenidos y que den la oportunidad al alumno para desarrollar sus capacidades, preguntando, descubriendo, organizando y estructurando el pensamiento y así poder encontrar respuestas a sus dudas.

Sousa (2014) El arte también juega un importante rol en el desarrollo y el mantenimiento de las competencias motoras. No solo queremos jugar de forma placentera al explorar el movimiento, sino que queremos movernos con gracia y estilo.

El arte constituye la característica esencial que identifica al ser humano, nuestro cerebro necesita el arte en los primeros años de vida, el niño juega, canta, baila, dibuja y todas estas actividades contribuyen para el desarrollo sensorial, motor cognitivo, emocional y cerebral y le van a permitir aprender a aprender.

Rojas (2006) El constructivismo plantea que el individuo es una construcción propia y única como resultado de dos factores, su propia naturaleza y el medio ambiente en el que vive. Los conocimientos que posee, no son una copia de la realidad, sino que los ha ido construyendo a partir de la información que ha recibido y de su propia experiencia.

Existen varias teorías que apoyan a la creatividad como el aporte de Piaget, que considera a la creatividad como una manifestación de la inteligencia, como un desarrollo estrechamente relacionado con el pensamiento, cuya evaluación se basa en los procesos de asimilación y acomodación.

Para Vygotsky la creatividad era cualquier actividad humana cuyo resultado no era la reproducción de aquello que había sucedido en la experiencia sino la creación de nuevas formas o actividades.

Los recursos lúdicos deben emplearse para apoyar el juego, desde dos perspectivas como un fin en sí mismo, actividad placentera para el alumnado y como medio para la consecución de los objetivos programados en el proceso educativo.

Es importante resaltar que la Neurociencia permite establecer opciones para obtener aprendizajes significativos, otorgando las herramientas que nos permiten valorizar tareas tan trascendentales como: la percepción, exploración y evaluación cognitiva del entorno, a través de ella podemos conocer los procesos de retención y recuperación de información, por medio del conocimiento de lo que ocurre a nivel neuronal, a su vez nos permite generar estrategias destinadas a mejorar las

perspectivas de desarrollo de los educandos, sus capacidades de resolución de problemas, sus potencialidades.

Para concluir podemos indicar que el arte y la expresión son actividades completas y que si se la desarrolla desde una corta edad va a contribuir al desarrollo cognitivo y motor, además servirá para que la mente desarrolle cualidades y habilidades naturales del ser humano, las mismas que se relacionarán con el aprendizaje del niño, lo cual se logrará con el aporte de la neurociencia.

Metodología

El presente estudio se desarrolló en el marco de una investigación con un enfoque cualitativo, orientada hacia una investigación de campo, de carácter descriptivo que busca determinar en qué medida la expresión y arte infantil influye en desarrollo cognitivo de los niños y niñas de 3 a 6 años del Cantón Naranjito. Para llevar adelante la investigación, en primera instancia se empleó una observación directa mediante una guía de observación y se utilizó el método analítico sintético por cuanto se debe analizar todas las fuentes y bibliografía para sintetizar la mayor parte de criterios que fueron útiles para realizar la investigación. Se realizó la relación de las variables Expresión y arte y su influencia en el desarrollo cognitivo y psicomotor con aporte de la neurociencia, porque es un tipo de investigación que permite explicar cómo se presenta y en qué grado sus variables se encuentran relacionadas.

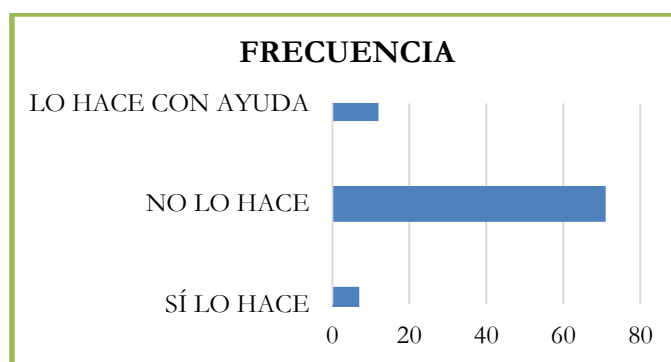
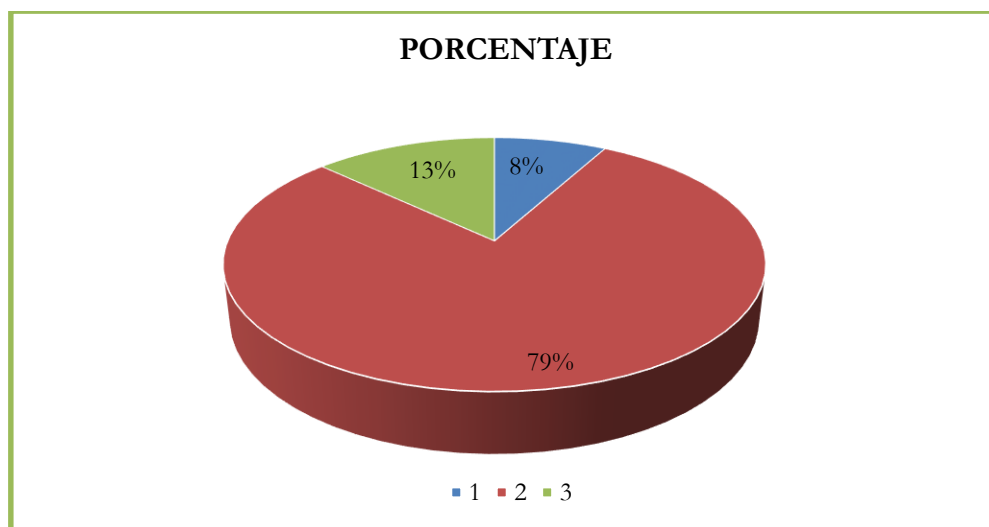
Se recolectó información adicional por medio de observaciones informales y documentos de la institución sobre el comportamiento de los niños, en las diferentes situaciones escolares como en el juego, actividades dirigidas y libres.

La Investigación se realizó en los Centros Infantiles del Buen Vivir del Cantón Naranjito, porque son Instituciones en donde asisten niños vulnerables y en los que se pudo detectar la dificultad de integración, la falta de desarrollo de motricidad por lo que se trató de desarrollar la expresión y el arte, considerando que estas actividades contribuyen a activar el cerebro y por ende los procesos mentales.

Resultado y Discusión

Tabla 1. Motivación a trabajar con pintura

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí lo hace	7	8%
No lo hace	71	79%
Lo hace con ayuda	12	13%
Total	90	100%



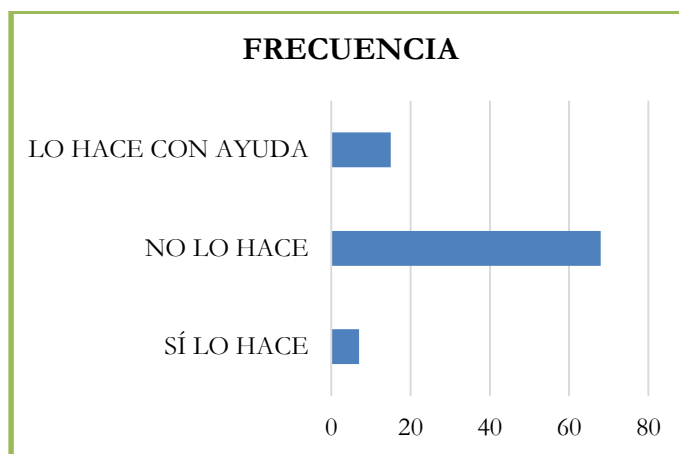
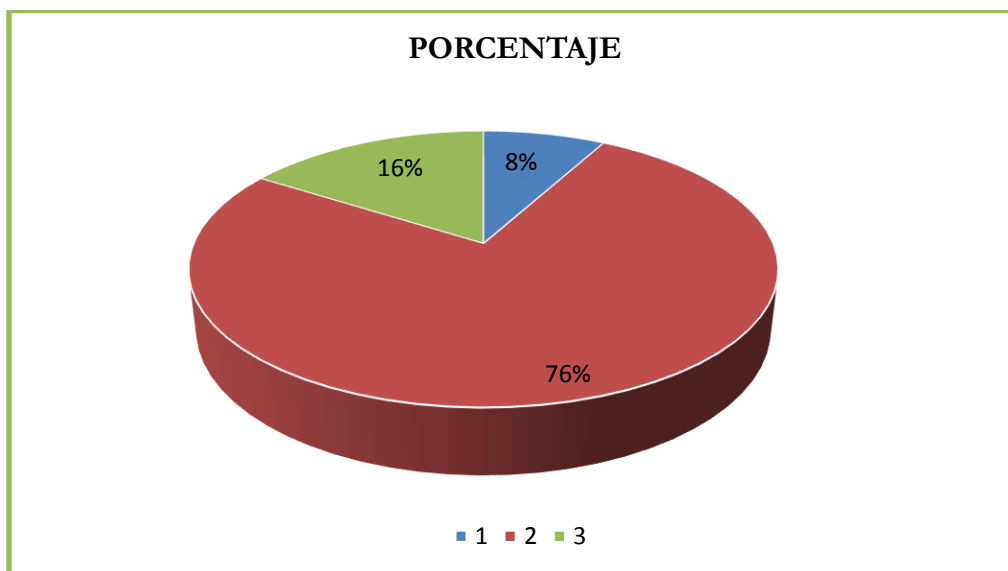
Fuente: Elaboración de los autores

El 79% de los niños y niñas no están motivados a trabajar con pinturas, el 8% si lo hacen, y el 13% lo hacen con ayuda de los padres. Esto nos indica que los niños se encuentran desmotivados en realizar una actividad que les ayudará a desarrollar su creatividad, por lo tanto hay que trabajar con estrategias motivadoras que incentiven al niño a trabajar.. Como se observa en el grafico No.1

De acuerdo a (Clouder, 2014) El acto creativo es un estado de entrega total que tiende un puente entre todos los aspectos del Ser; conecta razón y emoción, sentimiento y pensamiento, intuición y percepción, aumentando la creatividad y el bienestar tanto a nivel social como personal.

TABLA 2. Se integra a trabajar en un grupo sin dificultad de expresar sus sentimientos y emociones.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí lo hace	7	8%
No lo hace	68	76%
Lo hace con ayuda	15	16%
Total	90	100%

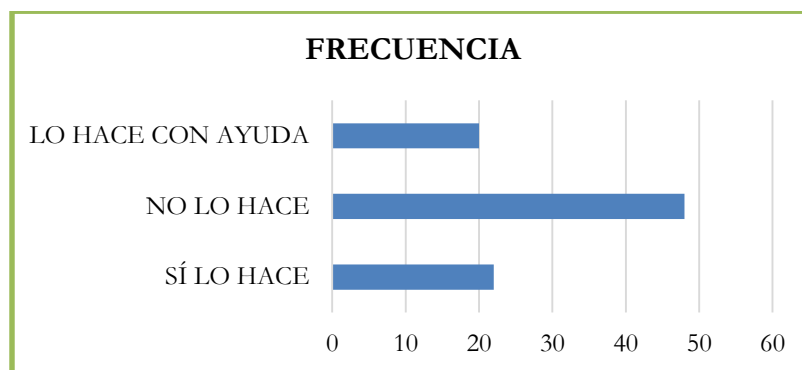
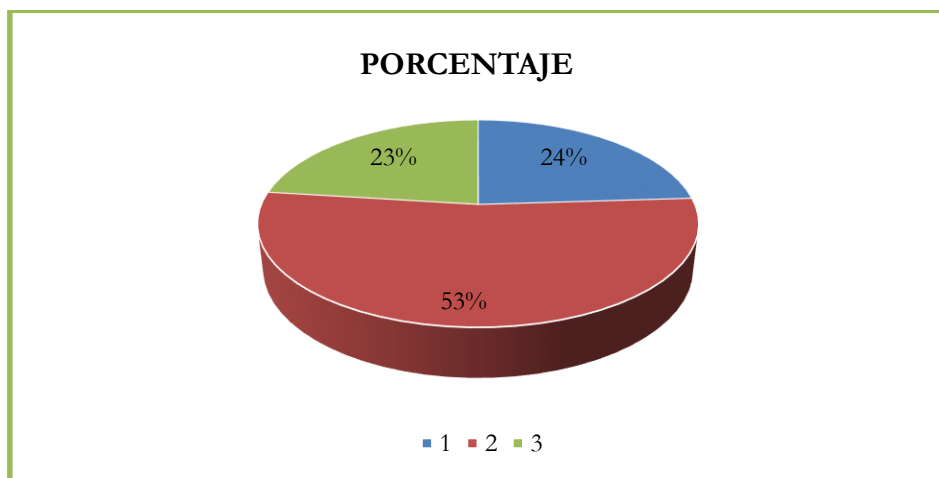


Fuente: Elaboración de los autores

En la tabla No. 2 El 76% no se integra a trabajar en un grupo sin dificultad de expresar sus sentimientos y emociones el 16% lo hace con ayuda y el 8% si lo hace. Esto nos indica que existe un alto porcentaje de niñas y niños que no les gusta interactuar con sus compañeros. Según Heinsen, M. (2012) Hay que prestar atención y tratar de observar si el niño se aísla de su grupo, no se integran juega solo, tiene pocos amigos o los demás tienen algún problema para incluirlos.

TABLA 3 Tiene dificultad en manipular tempera, gomas, tijera.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí lo hace	22	24%
No lo hace	48	53%
Lo hace con ayuda	20	23%
Total	90	100%

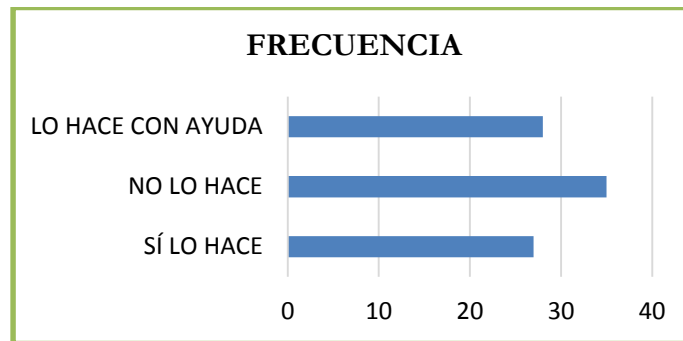
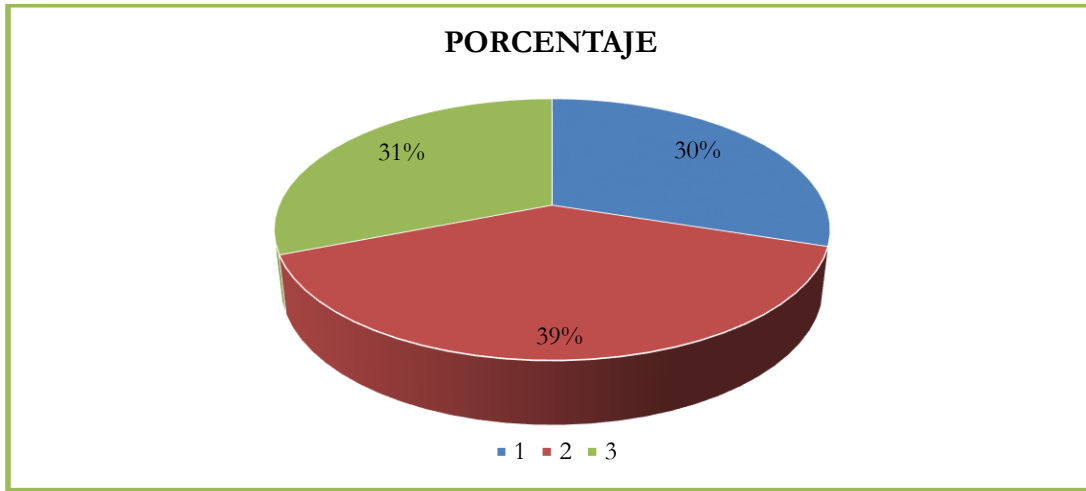


Fuente: Elaboración de los autores

El 24% tiene dificultad de manipular tempera, goma y tijera, el 53% no lo hace y el 23% lo hace con ayuda, lo que evidencia que a los niños les falta desarrollar las artes plásticas, por lo que consideramos indispensable realizar actividades que favorezcan al desarrollo de la creatividad. La experiencia con las artes plásticas comienza cuando las palabras no resultan apropiadas para expresar las impresiones. Algunas veces, una experiencia nos llega más que las palabras. Lloramos, reímos, nos conmovemos. Cuando la calidad de la experiencia es más importante que la historia que podríamos expresar con palabras, tenemos más motivos para explorar una imagen, para plasmar nuestras impresiones con pinturas, lápices, arcilla... con cualquier material disponible que pueda ayudarnos a modelar lo experimentado. (Matisse, 2014).

TABLA 4 Son creativos en actividades improvisadas de expresión musical y temporal

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí lo hace	27	30%
No lo hace	35	39%
Lo hace con ayuda	28	31%
Total	90	100%



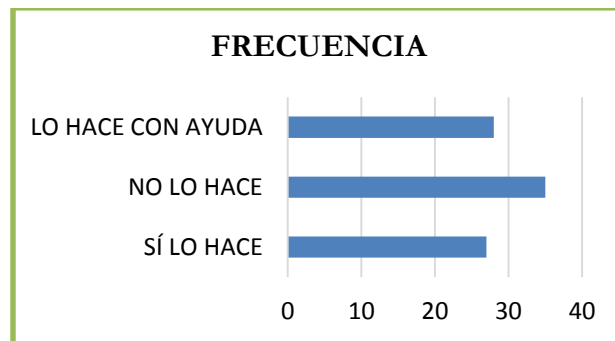
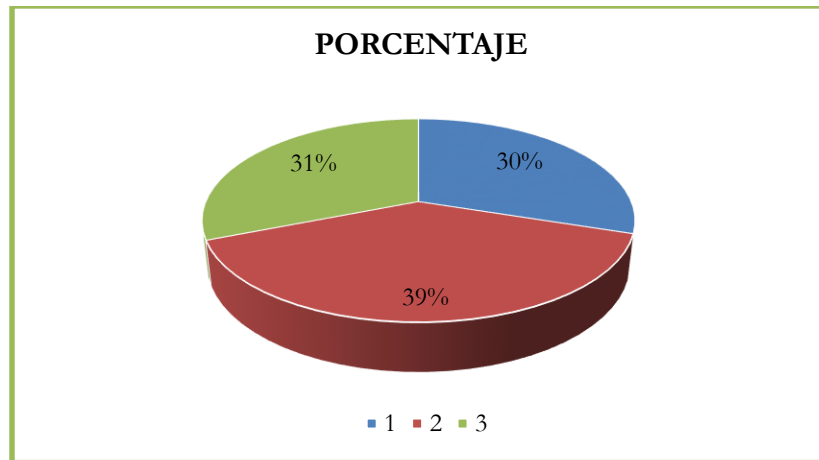
Fuente: Elaboración de los autores

El 39% no son creativos en actividades improvisadas de expresión musical y temporal, si lo hace el 30%, lo hace con ayuda el 31%. En muchos sentidos, el lenguaje oral constituye un tipo especial de música y la investigación ha puesto claramente de manifiesto que la música y el lenguaje se localizan en las mismas áreas cerebrales. Por lo que se debe aplicar este tipo de actividades para lograr el desarrollo y la estimulación del lenguaje.

Brown (2006). Así pues, el hecho de vivir y crecer en un entorno cargado de música suele ser beneficioso para estimular y desarrollar el lenguaje.

TABLA 5 El niño se integra con facilidades al grupo donde se está realizando el juego.

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Sí lo hace	27	30%
No lo hace	35	39%
Lo hace con ayuda	28	31%
Total	90	100%



Fuente: Elaboración de los autores

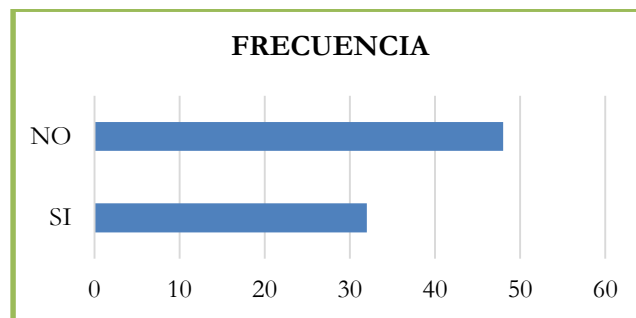
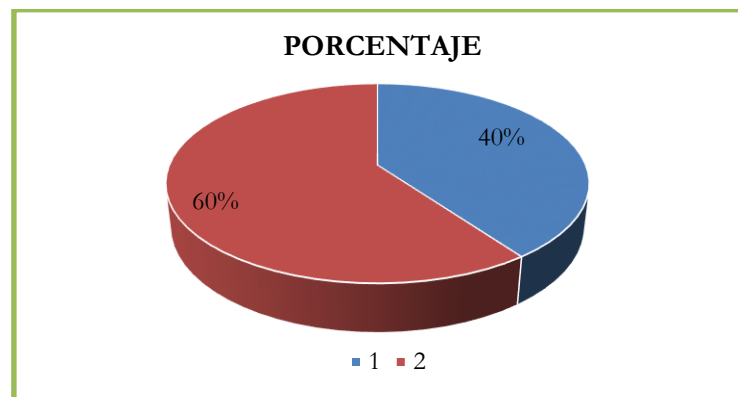
El 39% no se integra con facilidades al grupo donde se está realizando el juego, el 30% si lo hace y el 31% lo hace con la ayuda de los padres. El juego es la actividad más importante de los niños. A través de él, desarrollan sus capacidades físicas y mentales. También desarrollan sus habilidades sociales y su autoestima. Es la herramienta básica de aprendizaje infantil. A partir de los 3 años, el juego comienza a ser simbólico, lo cual indica un avance cognitivo importante en el niño. A partir de los 6 años, los niños aprenden a jugar atendiendo a reglas. (Ventura, 2017).

García & Jull (2009) El juego es una actividad natural del hombre y especialmente en la vida del niño, porque es su forma natural de acercarse y de entender la realidad que lo rodea.

Encuestas a madres de familia

TABLA 1 ¿Conoce usted sobre la expresión y el arte que se debe aplicar en los niños y niñas de 3 a 6 años?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Si	32	40 %
No	48	60 %
Total	80	100 %

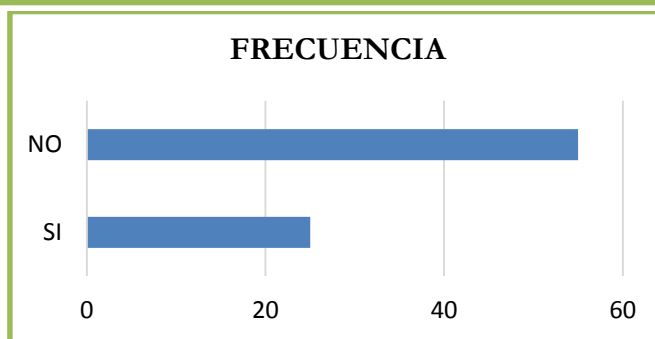
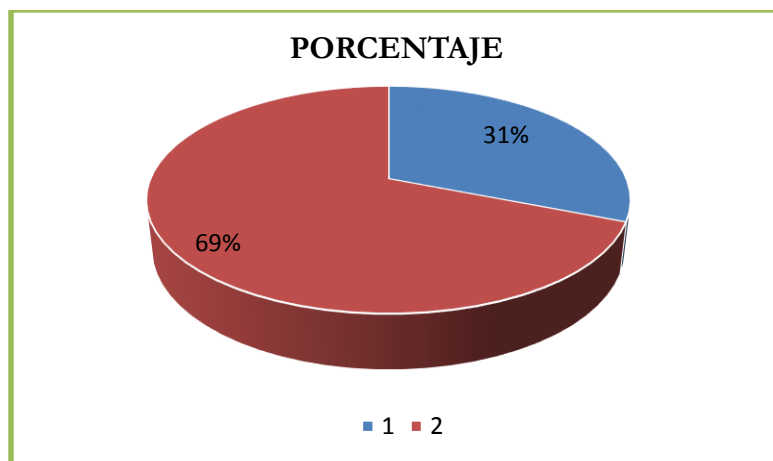


Fuente: Elaboración de los autores

El 60% de los padres no conocen sobre la expresión y el arte que se deben aplicar en los niños y niñas de 3 a 6 años, y el 40% si conocen. Podemos observar que el porcentaje es bajo ante una realidad importante ya que los padres no conocen como potenciar las destrezas de sus hijos e hijas y esto limita al desarrollo de habilidades cognitivas motrices y afectivas.

TABLA 2 ¿Considera importante la Expresión y el Arte en los niños de 3 a 6 años?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Si	25	31%
No	55	69%
Total	80	100%

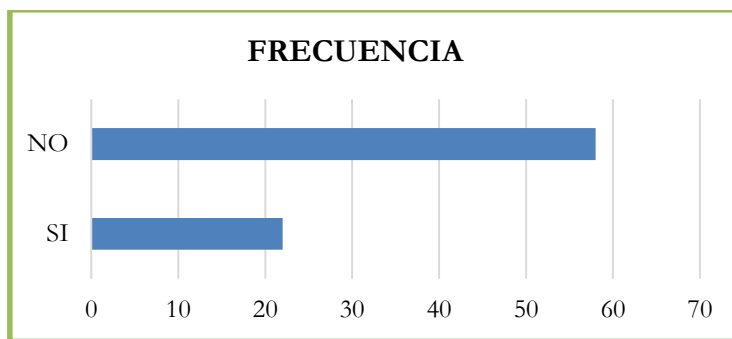
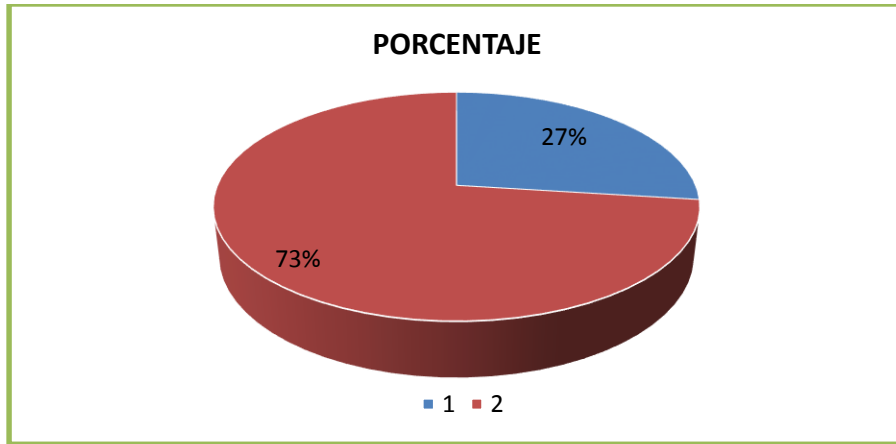


Fuente: Elaboración de los autores

El 69% de los padres no consideran importante la expresión y el arte en los niños y niñas de 3 a 6 años, y el 31% si considera importante. Se puede evidenciar que existe un desconocimiento por parte de los padres acerca de la importancia de desarrollar la expresión y el arte en los niños.

TABLA 3.- ¿Alguna vez su hijo ha participado en actividades culturales?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Si	22	27%
No	58	73%
Total	80	100%



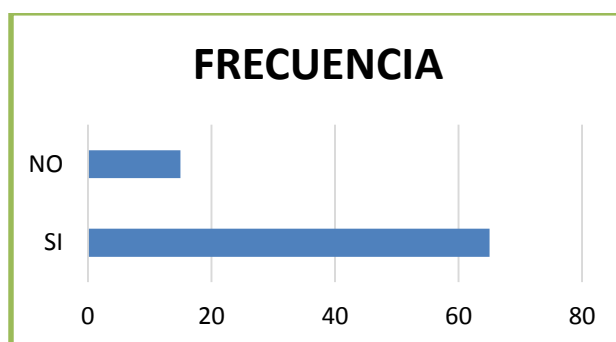
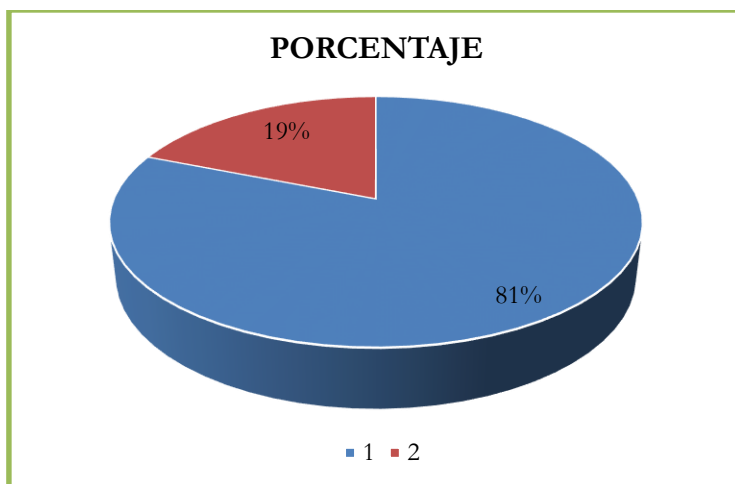
Fuente: Elaboración de los autores

El 73% de los niños y niñas no han participado en actos culturales y el 27% si han participado. Esto nos indica que se debe incentivar la participación de los niños y niñas en diversos actos culturales, ya que no se los ha involucrado en este tipo de actividades que le favorece para la integración entre los diversos niños que asiste a los Centros Educativo.

(González, Mendoza, Arzate, Cabrera 2007) cita a Roggoff (1998) Quien señala el desarrollo cognitivo es promovido por la colaboración de la gente que participa en actividades de la comunidad de manera extensa. La cognición se estudia como un aspecto de la actividad sociocultural humana que tiene relación con la zona de desarrollo próximo. Por lo que Vygotsky explica los procesos psicológicos superiores cognitivos a partir de los procesos sociales, históricos, culturales bajo los cuales se desarrolla la actividad de los individuos.

TABLA 4.- ¿Le gustaría recibir talleres de capacitación sobre la expresión y el arte Infantil?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Si	65	81%
No	15	19%
Total	80	100%

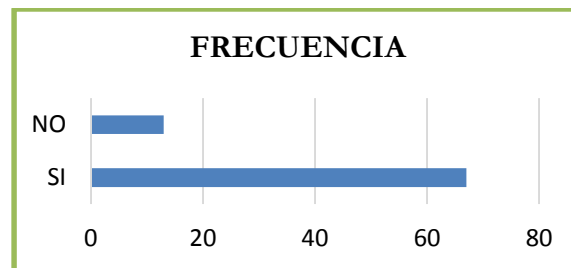
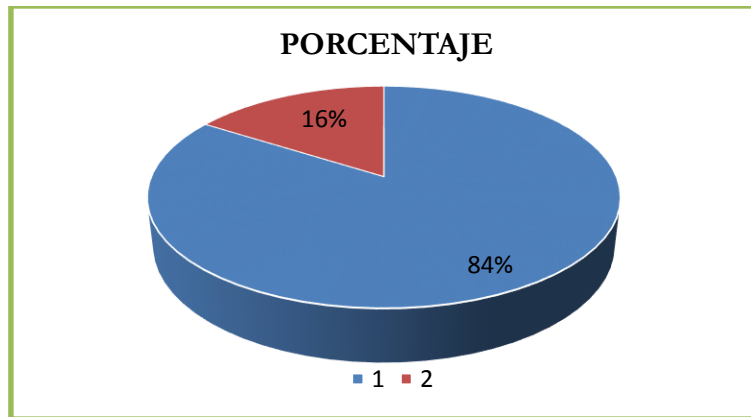


Fuente: Elaboración de los autores

El 81% de los padres si desearía recibir talleres de capacitación sobre la expresión y el arte infantil, y el 19 % no desearía recibir la capacitación. Según los datos nos indican que los Padres y Madres están interesados en participar en talleres y de esta manera contribuir al desarrollo de los niños, ya que su papel es fundamental en el desarrollo de los niños. Para Revenco (2004) La participación de los padres es importante, se puede afirmar que ellos saben mucho más de lo que creemos sobre el desarrollo evolutivo, nutrición, salud, entre otros, a pesar de que su conocimiento es empírico, fruto de la experiencia, pero se les debe dar la oportunidad de participar e integrarlos en actividades creativas y culturales.

TABLA 5.- ¿Le gustaría que su hijo participe en actividades recreativas de juego, arte, danza y teatro Infantil?

Opciones	Frecuencia	Porcentaje
Si	67	84%
No	13	16%
Total	80	100%



Fuente: Elaboración de los autores

El 84% de los padres de familia desearía que sus hijos participen en juegos, arte, danza y teatro infantil. Mientras que el 16 % no está de acuerdo. Esto resultados nos motiva a trabajar con ellos por la predisposición que tienen de involucrar a sus hijos en actividades culturales. Art. 43.- Derecho a la vida cultural. - Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a participar libremente en todas las expresiones de la vida cultural. En el ejercicio de este derecho pueden acceder a cualquier espectáculo público que haya sido calificado como adecuado para su edad, por la autoridad competente. Es obligación del Estado y los gobiernos seccionales impulsar actividades culturales, artísticas y deportivas a las cuales tengan acceso los niños, niñas y adolescentes. (CONSTITUCION DE LA REPUBLICA DEL ECUADOR, 2014)

Conclusión

Luego del análisis de los resultados y de la revisión bibliográfica se puede evidenciar el aporte de la expresión y el arte para el desarrollo cognitivo y psicomotor en los niños ya que es importante conocer el cerebro para poder interpretar los descubrimientos de la neurociencia. Por este motivo concluimos que las actividades de expresión y arte tienen un rol potencial en la educación de las niñas y niños por lo cual los padres y docentes deben tener en cuenta cada una de las etapas de evolución de los infantes.

Todas estas habilidades y capacidades son el resultado de un cerebro en constante aprendizaje y desarrollo, de esta manera el conocimiento sobre la expresión y el arte se va relacionando con el funcionamiento del cerebro humano, por lo que se considera imprescindible que los centros

educativos, la familia se involucren con el proceso de aprendizaje y de esta manera se vuelva un aprendizaje efectivo y significativo para los niños y niñas de los diversos centros de Educación.

Se pudo determinar que el desinterés por parte de los padres de familia y comunidad del cantón Naranjito en realizar actividades que promuevan la expresión y el arte con sus hijos e hijas es evidente en un 69%, lo que provoca inseguridad, falta de comunicación con sus pares y el involucramiento con el entorno social del niño-niña, lo cual conlleva a un déficit en el inter aprendizaje necesario para el desarrollo de las áreas motriz gruesa, fina, lenguaje, cognitivo social y afectiva.

Mientras el 35% si promueven la expresión y el arte. De acuerdo a los diferentes autores, el 95% manifiestan la gran importancia de la creatividad y motivación de nuestros niños, que le ayudaran a desarrollar al máximo la capacidad creativa en el ámbito educativo.

El plan nacional del Buen Vivir 2013 -2017 (Desarrollo, 2013) en su objetivo 4: fortalecer las capacidades y potencialidades de la ciudadanía en su Apartado Acceso y Asistencia menciona lo siguiente: “El 69% de los niños y niñas de 3 a 5 años del área urbana acceden a educación inicial, mientras que en el área rural solo lo hace el 31%(Ministerio de Educación, 2012c). En esta etapa, el desarrollo cognitivo – holístico deseado se alcanza en la medida que esta población cuente con nutrición adecuada, formación familiar y estimulación pertinente”

Rodríguez (2011) manifiesta que se debe apostar por una educación que sintonice el cerebro, teniendo en cuenta la inteligencia emocional en un ambiente de cooperación con los hijos.

La creatividad eleva los niveles de atención y el cerebro trabaja en red, una red compleja de neuronas, por lo que los padres deben de saber que el ambiente emocional esculpe el cerebro del niño, ya que ellos siempre están predispuestos a aprender en un ambiente que les garantice respeto y cuidado.

Podemos concluir que el aporte de la neurociencia a través de aplicar Programas Educativos en el que se incluya actividades que estimulen el desarrollo de la motricidad las mismas que servirán para desarrollar la percepción, sensaciones y pensamiento.

Agradecimiento

Agradecemos a nuestro creador que nos ha dado la fortaleza para realizar este trabajo de investigación, por ello con toda humildad de nuestro corazón dedicamos este trabajo Dios.

A su vez también damos gracias a la Universidad Estatal de Milagro por permitirnos ser parte de ella y darnos la oportunidad de realizar trabajos investigativos, los mismos que servirán para mejorar las prácticas y los productos educativos.

A nuestros familiares por el apoyo incondicional.

A cada una de nuestras compañeras del equipo de trabajo de investigación por su esfuerzo y dedicación.

Referencias

- 1) Desarrollo, S. N. (2013). Plan del Buen Vivir. En M. d. Educación, Plan del Buen Vivir (pág. 602). Ecuador: Ministerio de Educación.
- 2) Matisse. (2014). Artes y Emociones que potencian la Creatividad. Spani: Fundación Botín.
- 3) Ventura. (28 de marzo de 2017). <http://www.elbebe.com/ninos-3-a-5-anos/nino-juego-aprendizaje>. Recuperado el
- 4) 28 de marzo de 2017, de <http://www.elbebe.com/ninos-3-a-5-anos/nino-juego-aprendizaje>:
- 5) Rollano, D. (2004) Educación Plástica y artística en Educación Infantil. España. Editorial Ideas propias.
- 6) Sousa, D. (2014) Neurociencia educativa: Mente, cerebro y educación. España. Ediciones Narcea.
- 7) Rojas, M (2006) La creatividad
- 8) desde la perspectiva de la enseñanza del diseño. México. U. Americana
- 9) Jiménez, M. (2004). Jugar: la forma más divertida de educar. España. Ediciones Palabra. S.A.
- 10) Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México. Ediciones Mc Graw Hill.
- 11) (Fontal, Gómez y Pérez 2015) .Didáctica de las artes visuales en la Infancia. España. Ediciones Paraninfo
- 12) Clouder, C. (2014). Artesy Emociones que potencian la creatividad. Spani: Fundación Botín.
- 13) Brown, M.. (2006). Artes y Emociones que potencian la creatividad . Spani: Fundación Botín .
- 14) García, A. & Jull, J.(2009) .El juego Infantil y su metodología. Editex.
- 15) Heinsen, M. (2012) Autoestima y tacto Pedagógico en Edad Temprana. España. Ediciones Narcea.
- 16) Reveco, O. (2004) Participación de la familia en educación Infantil Latinoamericana. Chile Editorial El trineo.
- 17) (González, Mendoza, Arzate, Cabrera 2007) Cognición. México. Editor UNAM.
- 18) Rodríguez, N. (2011) .Neuroeducación para padres.España. Ediciones B, S.A.
- 19) Hernández. L. (2011) Desarrollo cognitivo y motor. España. Ediciones Paraninfo.

INCIDENCIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Lidia Alexandra Freire Ramos

Escuela de Educación Básica Abdon Calderon

lidiaalexafreire84@outlook.com

Leandro Fabian Gallegos Gallegos

U.E. Rosa Zarate

faby01gallegos@hotmail.com

Resumen

La organización y clima familiar constituyen mecanismos esenciales en la formación de la persona, especialmente en los primeros años de vida. El ser humano encuentra en la familia, los primeros modos de vida, que permiten el desarrollo de las diversas dimensiones de la persona.

En las últimas décadas, se han relacionado el ambiente familiar con el rendimiento académico, siendo una de las grandes hipótesis, que: Un buen clima familiar, es fruto de una estructura estable y adecuada, asegura un buen desarrollo de la persona, y por ende un buen desempeño académico.

Entonces podemos concluir que los valores en la disciplina son trascendentales primero en la personas y después en la sociedad, ya que de este orden dependerá que los valores se conviertan parte de la formación integral de los estudiantes.

Palabras claves: disciplina, normas, familia, valores, rendimiento.

Abstract: Discipline is the orderly and methodical way of doing things, following a set of strict rules that, usually, govern an activity.

Family organization and climate are essential mechanisms in the formation of the person, especially in the first years of life. The human being finds in the family, the first ways of life, which allow the development of the various dimensions of the person.

In the last decades, the family environment has been related to academic performance, being one of the great hypotheses that: A good family climate is the result of a stable and adequate structure, ensures a good development of the person, and therefore a good academic performance.

Then we can conclude that the values in the discipline are transcendental first in the people and later in the society, since of this order will depend that the values become part of the integral formation of the students.

Keywords: discipline, standards, family, values, performance

Introducción

Disciplina es un tema muy importante estamos viviendo una época donde los valores humanos están siendo menospreciados, y ahora cualquier persona que hable sobre valores, la considera anticuada o pasada de moda.

Ahora los valores los estamos adoptando a nuestra nueva forma de vivir y esta sociedad cada día más liberalista, hoy en día lo que está de moda, son aquellos valores que nos permitan ser libres, y que nos ayuden a evadir responsabilidades.

Es por eso que debemos tener conciencia de que todavía estamos a tiempo para que nuestros pequeños tengan una buena guía por parte de nosotros que estamos viendo a que grado han llegado las cosas, es muy importante que desde niños se le valla inculcando y enseñando que hay herramientas valiosas que tiene el ser humano para llevar una vida digna y en armonía, que los preparemos para lo que se avecina, para que se les pueda dar una buena preparación sobre disciplina, no solo deben intervenir los padres, también juegan un papel muy importante los maestros de ellos depende la disciplina dentro del aula, educar para la vida y por la vida.

Entonces podemos concluir que los valores en la disciplina son trascendentales primero en la personas y después en la sociedad, ya que de este orden dependerá que los valores se conviertan parte de la formación integral de los estudiantes.

Introduccion al problema

La convivencia dentro de las aulas se basa en los derechos de cada uno de los estudiantes, pero también por las obligaciones y responsabilidades que tienen y deben ser asumidas, como las normas de comportamiento. (Fuentes, 2015)

Sin reglas o normas que guíen el comportamiento de los estudiantes, pueden ser más liberales y hacer lo que ellos quisieran y pensarían que ese actuar es correcto, el aula de clases sencillamente se convertiría en un escenario de discordia, de falta de valores y de irrespeto por los demás. (Fuentes, 2015)

Las reglas o normas dentro del aula, admiten que se tenga un ambiente solidario, donde el respeto es la base de la comunicación y la interacción entre los miembros del grupo. (Fuentes, 2015)

Establecer normas dentro del aula, es primordial para llevar una sana convivencia y los objetivos y las metas propuestas en cuanto a enseñanza se puedan conseguir de forma satisfactoria. (Fuentes, 2015)

Normas de comportamiento en el aula

Como se mencionó en el principio, debe tener claro que las normas de comportamiento pueden cambiar dependiendo del curso educativo en el que se encuentre, pero hay ciertas normas básicas que deben ser implementadas y seguidas en todas las aulas de clase. (Fuentes, 2015)

- Se debe ingresar y salir de forma ordenada al aula de clase.
- Se debe saludar y despedirse
- Debe esperar su turno para tomar la palabra en la clase.
- Se debe poner atención durante la clase.
- Se debe escuchar a los demás compañeros.
- Los estudiantes deben sentar correctamente.
- Se debe escuchar y atender a los docentes.
- Ayudar a sus compañeros si lo requiere.
- Hablar en voz baja.
- No correr dentro del aula.

- Cuidar el material en el aula.
- Ser puntual a la hora de llegar a clase.
- Ser ordenado.
- No interrumpir cuando otra persona está hablando.

Las anteriores son las normas básicas que todo alumno debe cumplir, sin embargo, el maestro debe también seguir unas normas básicas dentro del aula:

- Empezar las clases de forma puntual.
- Ser respetuoso con los alumnos.
- Tener el material adecuado para impartir las lecciones.
- Hablar de forma clara y precisa.
- Utilizar un tono de voz moderado.
- Ser imparcial con los alumnos.
- Tratar a todos sus estudiantes por igual.

Debe saber que cada Institución Educativa puede implementar sus propias normas de comportamiento según los valores éticos y el tipo de formación que este implemente, sin embargo, siempre debe imponerse el respeto frente a los demás, la tolerancia, la igualdad de derechos y la libertad de expresión. (Fuentes, 2015)

Siguiendo pautas y normas es como se fortalece una sociedad, es por eso que la implementación estas desde pequeños escenarios como el aula de clases, permite que se formen adultos mas éticos. (Fuentes, 2015)

Disciplina

La disciplina es un modelo a seguir, son reglas establecidas para llevar un comportamiento adecuado para consigo y los demás dentro de una sociedad. Con estas reglas el individuo sabe la manera de comportarse y de esta manera llevar una vida llena de armonía y servir de ejemplo para quienes lo rodean, logrando ser un ente positivo en este mundo exigente.

Los valores van de la mano para que esto de éxito y concluya dicha formación de seres humanos más flexibles, comprensivos y educados. El ser humano desde su nacimiento nace aprendiendo y la disciplina lo aplicamos desde que nacemos con la ayuda de sus padres a quienes imitamos según sus valores y principios.

La disciplina conductista se concibe como un conjunto de programas disciplinarios o como una política de disciplina en el centro educativo. Es cierto que un conjunto de programas disciplinarios puede prevenir y controlar los problemas de conductas de los alumnos coordinando los procedimientos disciplinarios establecidos en el centro e informando a los alumnos acerca de las que se esperan de ellos y cuales se consideran prohibidas. (García Correa, 2015)

La disciplina (tarde o temprano) vencerá a la inteligencia

- La disciplina es lo que nos hace puntuales y de esta forma respetamos nuestro tiempo y el de los demás.
- La disciplina es lo que hace que repasemos la calidad de nuestro trabajo a pesar de que nos sintamos cansados y así evitamos errores o trabajos mediocres.
- La disciplina hace que nos entrenemos aún más fuerte después de una derrota y consigue que la derrota sirva para hacernos más fuertes.
- La disciplina es lo que hace que nos levantemos más temprano para ir a hacer deporte y así tener mejor energía y sentirnos mejor en nuestra casa y en nuestro trabajo. (kenji, 2014)

El término acoso (bullying) hace referencia a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación, cuyas consecuencias suelen ser el aislamiento y la exclusión social de la víctima

Hablamos de acoso cuando se cumplen al menos tres de los siguientes criterios:

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad
- Las agresiones suelen ocurrir en privado.
- El acoso va acompañado de una “ley del silencio”
- ÍNCIVICO. El que no respeta y vive las normas de la sociedad

Estilos de disciplina parental

Los estilos parentales y se manifiestan a sí mismos en las habilidades de los padres para equilibrar la disciplina, como crear y reforzar los límites con cariño o responder a las necesidades de amor, afecto y afirmación del niño. Conforme buscas proporcionar a tu hijo una base estable para la vida a lo largo de su infancia, entender estas técnicas de disciplina básica e identificar la que ajusta contigo, te puede ayudar a ajustar su estilo parental para darle a tu hijo el mejor comienzo posible en la vida. (Muy fitness, 2016)

Positivo

De acuerdo con la Universidad de Wisconsin, los padres positivos son aquellos que tienen un buen equilibrio entre la disciplina y el cariño, y tratan de ofrecer una cantidad equitativa de los dos. Algunas veces son llamados padres "con autoridad" o "democráticos". Tienen altas expectativas sobre sus hijos y refuerzan sus reglas consistentemente, aunque también se comunican con sus hijos y están dispuestos a escuchar. Estos niños se sienten amados y respetados, pero entienden que necesitan seguir las reglas de la familia. También tienden a tener éxito en la escuela, bajos niveles de ansiedad y una autoconfianza alta, dice Joan E. LeFebvre, una agente de vida familiar en la Universidad. (Muy fitness, 2016)

Permisivo

Los padres permisivos también pueden crear hijos con una autoestima alta y bajos niveles de ansiedad, de acuerdo con LeFebvre. Estos padres dependen mucho del lado del "cuidado" del espectro. Muestran mucho amor y apoyan a sus hijos, pero les falta disciplina y estructura. Algunas veces son llamados padres "indulgentes" y tienen una filosofía muy centrada en los hijos. Los niños cuyos padres no establecen límites claros frecuentemente se vuelven irrespetuosos e incapaces de tomar sus propias decisiones, advierte KeepKidsHealthy.com. (Muy fitness, 2016)

Dominante

Los padres dominantes tienden a depender mucho del aspecto de las "reglas" de las cosas, pasando por alto el lado del cuidado. Estos padres valoran la obediencia y la demandan a sus hijos, pero no los alientan a pensar o actuar de forma independiente. Tampoco permiten que su autoridad sea cuestionada. Los niños que tienen padres dominantes pueden tener pocos problemas de comportamiento, pero también exhiben grandes niveles de ansiedad y autoestima baja, dice LeFebvre. Estos padres algunas veces son llamados "autoritarios". (Muy fitness, 2016)

Desvinculados

Los padres desvinculados están completamente centrados en ellos. No nutren o disciplinan a sus hijos. Se hacen cargo de las necesidades físicas básicas, como la alimentación y la ropa, pero de otra forma no les dan mucha atención. Estos padres pueden ser considerados negligentes. Los niños con padres desvinculados tienen baja autoestima, altos niveles de ansiedad, muchos problemas de comportamiento y pobre logro académico, de acuerdo con LeFebvre. (muy fitness , 2016)

Valores

Los valores surgen con un especial significado y cambian o desaparecen en las distintas épocas. Es precisamente el significado social que se atribuyen a los valores uno de los factores que influyen para diferenciar los valores tradicionales, aquellos que guiaron a la sociedad en el pasado, generalmente referidos a costumbres culturales o principios religiosos, y los valores modernos, compartidos por las personas en la actualidad. (rena.edu.ve, 2012)

La Indisciplina

La indisciplina trae consigo muchas causas en el alumno, una serie de hechos indisciplinarias tienen su origen en los propios alumnos, pueden ser de carácter biológico, social, y psicológico, en el profesor, mala dirección del curso, empleo constante de la misma técnica de enseñanza, conocimiento deficiente de la asignatura, acción aislada de los profesores, impuntualidad, personalidad desajustada, tipo vanidoso y presumido, tipo tímido y desconfiado etc. En la escuela se da la indisciplina por cursos numerosos, preparación deficiente de los directores, ambiente pedagógico inadecuado, abandono de los profesores a los alumnos y en la sociedad estímulos negativos, radicaciones ideológicas, omisión de los responsables de la educación. (Mayer 1998)

Causas de la Indisciplina

El estudio de las causas de la indisciplina es de vital importancia, toda vez que son variadas y complejas, se pueden originar en el hogar, en la sociedad misma, en el propio docente estudiante. Los padres viven en el mundo del trabajo y sus hijos están al cuidado de otras personas, se concentran a ver programas de televisión de violencia, pasan horas enteras en el internet viendo películas y programas de drogas, crímenes, de sexo, no hay contra de sus padres en la sociedad han perdido los valores como el respeto, la cooperación, la solidaridad, el buen ejemplo, la religiosidad respectivamente. El docente es impuntual, no planifica sus clases por lo tanto improvisa los temas de clase, mantiene la distancia entre estudiante y docente, no brinda confianza, no da oportunidades de recuperar sus calificaciones con otras tareas. Los estudiantes que no cumplen con las tareas ponen el desorden en clases, son agresivos, irrespetuosos. Por lo que se debe buscar estrategias y normas disciplinares que superen este problema que perjudica al buen aprendizaje de los estudiantes.

El Dr. Albuja en su programa televisivo brinda claras los días domingos sobre los múltiples problemas de la indisciplina, puntualizando la agresividad, la irresponsabilidad, impuntualidad, tienen como consecuencia un bajo rendimiento académico.

Se puntualiza la indisciplina como problema al que debemos buscar estrategias de solución y hacer las respectivas recomendaciones para orientar de mejor manera las actividades académicas dentro del aula de clases. (Albuja, 2016)

Importancia del problema

La presente investigación que se ha venido investigando con firman que la disciplina sigue siendo un problema global dentro de esta sociedad cada vez más exigente en el liberalismo. Y el problema persiste desde tiernas edades (Chris Watkins, Patsy Wagnerk, 2016)

Los valores ayudan a crecer y hacen posible el desarrollo agradable de todas las cualidades que tiene el ser humano y, desde la escuela se han manifestado acciones que afectan a la conducta que configuran y modelan ideas, sentimientos, actuaciones dentro del ambiente familiar, escolar y social (Patricia Cabrera S, Karina Ochoa B, 2010). Los valores pueden ser identificados, a través de las reacciones afectivas y de las actitudes a que dan lugar mediante la observación de las conductas que pueden responder a un valor determinado (Patricia Cabrera S, Karina Ochoa B, 2010). La escuela constituye un elemento indispensable, pero no suficiente, para la educación en valores, presentándose como un agente intermediario entre la familia y el estado, además es un mecanismo transformador que históricamente se va adecuando de acuerdo a las necesidades del momento presente y futuro (Patricia Cabrera S, Karina Ochoa B, 2010). Estos valores hacen referencia a proyectos o metas en relación con un determinado tipo de conducta, por ejemplo, la honestidad, la responsabilidad, la igualdad, ya que los valores se presentan de forma personalizada, es decir, cambian según las circunstancias socioculturales (Patricia Cabrera S, Karina Ochoa B, 2010).

Educar a los niños y niñas en valores no significa imponer sino más bien proponer, abrir diferentes caminos y opciones, ayudar a que cada uno vea cuales son los mejores valores para ellos. Educar es

ayudar a los niños y niñas a desarrollar la capacidad de elección y, a actuar de acuerdo a sus metas e ideales, impulsando la coherencia entre lo que piensan, dicen y hacen dentro de las aulas de clases (Patricia Cabrera S, Karina Ochoa B, 2010).

Los padres son una parte importante, no solo para el cambio y la dinamización de las nuevas tendencias educativas e integradoras, sino, sobre todo, para mejorar la situación de los
ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA PREVENIR LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS
Dirigidas a padres Dirigidas a Profesores Dirigidas a niños y niñas Estudio del impacto de las Conductas Disruptivas en niños y niñas dentro del aula de clases (Patricia Cabrera S, Karina Ochoa B, 2010).

La disciplina es el medio, la herramienta con la que debe contar el educador para poder guiar y organizar el aprendizaje y al mismo tiempo es un fin para desarrollar en la persona los valores, actitudes que se deseen. En un primer momento debe ejercerse la disciplina externa, pero esta paulatinamente tiene que apuntar hacia la disciplina interna, la autodisciplina que es la verdadera disciplina (secchi jeremías) No podemos comentar sobre disciplina escolar si no llevamos a los educandos a la ética de valores (familiares, sociales, nacionales y sobre todo con ellos mismos) y al reconocer un mundo que también tiene aspectos positivos los lleve como respuesta a un compromiso, lleno de una sana disciplina emanada desde el interior, para un mundo mejor. (Carlos Zamarripa) No podemos comentar sobre disciplina escolar si no llevamos a los educandos a la ética de valores (familiares, sociales, nacionales y sobre todo con ellos mismos) y al reconocer un mundo que también tiene aspectos positivos los lleve como respuesta a un compromiso, lleno de una sana disciplina emanada desde el interior, para un mundo mejor. (Carlos Zamarripa) Es un tipo de relación interrumpa que nace y surge de la convivencia entre un grupo homogéneo de personas y otro grupo reducido (puede ser una sola persona) al cual se le reconoce su autoridad sin ejercer violencia alguna. (Pedro García)

Metodología

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo y cuantitativo pues se basa en muestras reducidas, requiere de un trabajo de campo de todos los participantes, sus resultados no son generalizados y sus objetivos plantean acciones inmediatas, ya que dicha investigación posee una información que se obtiene.

De acuerdo al problema requiere la interpretación previa a un análisis lo que me va a permitir elaborar o formular hipótesis para solucionar el problema.

Este trabajo investigativo se ha desarrollado basándonos en la disciplina y enfocándonos en el rendimiento escolar dentro del cual están involucrados estudiantes, profesores, buscando solucionar problemas encontrados a lo largo de nuestra investigación.

Modalidad Básica de la Investigación

Para la información de la presente investigación se utilizó dos tipos de investigación como son bibliográficas o documentales y de campo.

Resultados

Esta investigación se enmarca en una perspectiva empírico-analítica de carácter cuantitativo. Se trata de un estudio descriptivo y de contraste de variables entre dos grupos de datos independientes: profesores y alumnos.

Las percepciones analizadas en ambos grupos corresponden a las formas de intervención o sanciones percibidas, asociadas a determinados comportamientos disruptivos que tienen lugar en el aula.

Participantes

La muestra de estudio está compuesta por 57 estudiantes y 3 docentes

Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos fue un cuestionario, elaborado para tal fin, dirigido a obtener las percepciones de los profesores y las de los estudiantes sobre disciplina escolar.

Se confeccionó una versión para profesores y otra para alumnos que diferían en el tipo de lenguaje empleado para describir las situaciones-estímulo, así como en el tratamiento otorgado a los sujetos encuestados.

Ambas versiones del cuestionario incluían los siguientes apartados:

- Un apartado introductorio, con indicación del objetivo del cuestionario y de las principales orientaciones para complementarlo.
- Una tabla de doble entrada en la que se solicitaba a los sujetos encuestados que seleccionaran para cada mal comportamiento sugerido, el tipo o tipos de intervención que utilizaban (en el caso de los profesores) o observaban utilizar (en el de los estudiantes) a fin de interrumpir la actuación disruptiva.

Los comportamientos presentados, así como las formas de intervención, se basaron en los datos más significativos obtenidos al respecto en estudios anteriores (Añaños y Gotzens, 1990; Martin, Linfoot y Stepheson, 1999).

La validez del instrumento se sometió a la *Prueba de Jueces*, considerando los criterios de comprensibilidad, pertinencia e importancia, mientras que el análisis de la fiabilidad se llevó a cabo en un estudio piloto realizado con 3 profesores y 57 estudiantes, utilizando las técnicas de Test-retest y alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos aportaron valores de 0,8721 y 0,9064, así como 0,8542 y 0,8879 para profesores y estudiantes respectivamente, en cada una de las pruebas citadas, los cuales pueden considerarse como muy satisfactorios y dan fe de la correcta fiabilidad del cuestionario.

Resultados

La explotación estadística de los resultados se llevó a cabo mediante la prueba de Chi-cuadrado de Pearson con corrección de Yates, en la medida en que se manejaban variables categóricas. Se aplicó el estadístico exacto de Fisher en los casos en los que los efectivos eran inferiores a cinco.

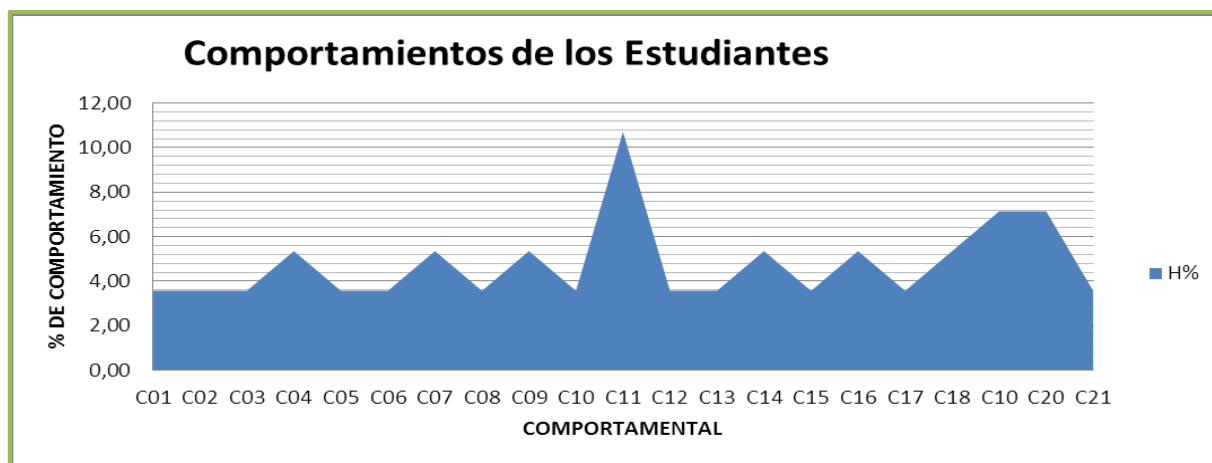
A grandes rasgos, el análisis de los resultados ha dado lugar a la verificación de nuestra hipótesis, ya que tal como recoge la Tabla 2 se observan diferencias significativas entre las percepciones de profesores y estudiantes, tanto en el tipo de comportamientos que profesores y estudiantes dicen ser castigados, como en las estrategias disciplinarias que dicen utilizar los profesores y las que dicen recibir o constatar los estudiantes.

En cuanto al número de comportamientos que merecen ser sancionados en el aula, hemos constatado diferencias significativas de los 22 ejemplos de malos comportamientos presentados en el cuestionario, siendo los profesores quienes declaran hacer uso de castigos a los comportamientos disruptivos presentados en el cuestionario con mayor frecuencia que los estudiantes dicen percibir. Sólo en dos casos («utilizar el móvil» y «mascar chicle los estudiantes perciben mayor abundancia de castigos que los profesores dicen aplicar. Así pues, en términos generales, son los profesores quienes más comportamientos dicen sancionar en el aula.

Sin embargo, a pesar de las diferencias significativas observadas, la tendencia entre profesores y estudiantes en cuanto al reconocimiento de comportamientos sancionados no presenta propiamente discrepancias; en todo caso se observan diferencias relativas al grado de consenso entre los sujetos de ambos grupos, pero manteniendo una valoración relativamente consonante en lo que a interrupción de los comportamientos perturbadores se refiere.

Tabla 1										
X (Comportamientos de los estudiantes)		F	F	H	H%	X	H%	F	F	H
C0 1	Deambulación por el aula	2	2	0,0 4	3,57	C0 1	3,57	2	2	0,0 4
C0 2	Agresiones al mobiliario	2	4	0,0 4	3,57	C0 2	3,57	2	4	0,0 4
C0 3	Destrucción de material escolar	2	6	0,0 4	3,57	C0 3	3,57	2	6	0,0 4
C0 4	Emisión de ruidos	3	9	0,0 5	5,36	C0 4	5,36	3	9	0,0 5
C0 5	Hablar con los compañeros	2	1 1	0,0 4	3,57	C0 5	3,57	2	1 1	0,0 4
C0 6	Hacer payasadas	2	1 3	0,0 4	3,57	C0 6	3,57	2	1 3	0,0 4
C0 7	Realizar acciones Violentas	3	1 6	0,0 5	5,36	C0 7	5,36	3	1 6	0,0 5

C08	Utilizar el teléfono móvil	2	18	0,04	3,57	C08	3,57	2	18	0,04
C09	Desobediencia de normas y autoridad	3	21	0,05	5,36	C09	5,36	3	21	0,05
C10	Mofa al profesor	2	23	0,04	3,57	C10	3,57	2	23	0,04
C11	No realiza tareas	6	29	0,11	10,71	C11	10,71	6	29	0,11
C12	Interrupción cuando los compañeros están trabajando	2	31	0,04	3,57	C12	3,57	2	31	0,04
C13	Robos y hurtos	2	33	0,04	3,57	C13	3,57	2	33	0,04
C14	Hacer ruido en clases	3	36	0,05	5,36	C14	5,36	3	36	0,05
C15	Lenguaje soez	2	38	0,04	3,57	C15	3,57	2	38	0,04
C16	Distracción	3	41	0,05	5,36	C16	5,36	3	41	0,05
C17	Interrupción al docente	2	43	0,04	3,57	C17	3,57	2	43	0,04
C18	Abandono del aula	3	46	0,05	5,36	C18	5,36	3	46	0,05
C19	Pelea y agresiones físicas	3	49	0,05	5,36	C19	7,14	4	50	0,07
C20	Olvido de material	5	54	0,09	8,93	C20	7,14	4	54	0,09
C21	Mascar chicle	2	56	0,04	3,57	C21	3,57	2	56	0,04
Total		56		1,00	100,00		100,00	56		1,00



X	f	MC	h%	H%	F
3	5	15	5,50	0,27	26,79
6	8	22	10,00	0,39	39,29
9	11	19	14,50	0,34	33,93
		56	30,00	1,00	100,00

X	f(H)	f(M)	F(H)	F(M)	h(H)	h(M)	H(H)%	H(M)%
Inicial 1	2	2	2	2	0,06	0,09	5,88	9,09
Inicial 2	5	1	7	3	0,15	0,05	14,71	4,55
Primer año	3	2	10	5	0,09	0,09	8,82	9,09
Segundo	2	3	12	8	0,06	0,14	5,88	13,64
Tercero	5	2	17	10	0,15	0,09	14,71	9,09
Cuarto	5	5	22	15	0,15	0,23	14,71	22,73
Quinto	2	0	24	15	0,06	0	5,88	0,00
Sexto	5	4	29	19	0,15	0,18	14,71	18,18
Septimo	5	3	34	22	0,15	0,14	14,71	13,64
	34	22			1,00	1,00	100,00	100,00

Discusión

De los resultados obtenidos se desprenden algunas consideraciones valiosas de naturaleza psicoeducativa. Destaca el relativo nivel de acuerdo o desacuerdo observado entre profesores y los estudiantes sobre la frecuencia de interrupción de comportamientos disruptivos, así como el tipo concreto de conductas que son objeto de sanción; de hecho, no se advierten discrepancias notables, aunque sí diferencias estadísticamente significativas entre lo que unos y otros perciben al respecto.

Acaso sorprende que sean los profesores quienes afirmen intervenir punitivamente en mayor número de ocasiones, frente a una captación sistemáticamente inferior de dichas sanciones por parte del alumnado. Ello significa que una parte nada despreciable de sanciones aplicadas por el profesor no son percibidas por sus alumnos, por lo que cabe esperar que, en el futuro, los alumnos reincidirán en su mal comportamiento, así como el profesor en el suyo, consistente en aplicar una sanción «invisible» a los ojos de sus alumnos.

Si a ello añadimos la existencia de diferencias significativas entre profesores y alumnos en el tipo de sanciones impuestas/percibidas a los distintos comportamientos disruptivos, nos hallamos ante un panorama realmente inquietante, aunque no exento de posibilidades.

Ciertamente, el panorama es inquietante, puesto que a pesar de los esfuerzos que en los últimos tiempos se vienen realizando para mejorar la formación de los docentes en el tema de disciplina escolar, los resultados de nuestra investigación vislumbran un de sencuentro persistente entre lo que

profesores y estudiantes ven y viven en las aulas. Los profesores afirman incidir sobre los comportamientos disruptivos en el aula mediante unas formas de intervención no reconocidas por los estudiantes, quienes, a su vez, observan acciones por parte de los docentes que según afirman estos últimos no se ajustan a sus patrones de intervención.

Conclusión

Si realmente se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje con una interacción compleja y multinivel entre quienes participan en el mismo, tamañas divergencias en la forma de captar y entender los intercambios cotidianos por parte de unos y otros constituyen una justificación nada despreciable de no pocas problemáticas que se observan cotidianamente. Entre ellas, sin duda alguna, la de los conflictos de disciplina. Cada uno habla su lenguaje y da por sentado que el otro lo comparte; estamos ante una falsa premisa.

Si en párrafos anteriores nos hemos permitido afirmar que, aun tratándose de un panorama inquietante, no andaba exento de posibilidades, es debido a que los resultados de este estudio nos ofrecen, al menos, una plataforma inexplorada desde donde atacar los problemas de disciplina: por una parte, la de lograr una mayor congruencia entre lo que los profesores quieren conseguir nos referimos específicamente al orden y convivencia en clase y lo que hacen para conseguirlo; por otra, entre lo que los profesores hacen para conseguir sus propósitos de disciplina y la manera de comunicarlo a sus alumnos, para así facilitar su identificación y reconocimiento. Sin olvidar que todo ello debe reposar sobre un mejor y más contextualizado conocimiento de lo que los alumnos perciben como sanción y no únicamente sobre lo que los profesores conciben como tal. Puede que éste sí sea un buen comienzo.

Agradecimiento

El presente trabajo de investigación fue realizado bajo la supervisión de la Mg. Maria Lauristela Ramos Guines a quien nos gustaría expresar mi más profundo agradecimiento, por hacer posible la realización de este estudio. Además, de agradecer su paciencia, tiempo y dedicación que tuvieron para que esto saliera de manera exitosa.

Bibliografía

- 1) muy fitness . (2016). muy fitness . Retrieved from muy fitness :
- 2) http://muyfitness.com/estilos-disciplina-parental-info_3005/
- 3) Abuja, D. (2016). Multiples problemas de la indisciplina. Quito, Pichincha, Ecuador.
- 4) Fuentes, A. S. (2015). educapeques. Retrieved 11 14, 2016, from educapeques:
- 5) <http://www.educapeques.com/escuela-de-padres/normas-basicas-comportamiento-en-el-aula.html>
- 6) rena.edu.ve. (2012). rena.edu.ve. Retrieved from rena.edu.ve:
- 7) <http://www.rena.edu.ve/cuartaEtapa/psicologia/Tema15.html>
- 8) wikipedia.org. (2012). wikipedia.org. Retrieved from wikipedia.org:
- 9) http://es.wikipedia.org/wiki/Disciplina_escolar.

- 10) Borg, M.G. (1998). Secondary school teachers' perceptions of pupils' un-desirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 67-79.
- 11) Borg, M.G. y Falzon, J.M. (1993). A factor analytic study of teachers' perceptions of pupils' undesirable behaviours: A rejoinder to Langfeld. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 513-518.
- 12) Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinar*. Barcelona: Masson.
- 14) Castelló, A. (2002). *La inteligencia en acción*. Barcelona: Masson.

MEMORIA Y DISTORSIONES

Yadira Liliana Sánchez Padilla

UTMACH

ysanchez@utmachala.edu.ec

Resumen

La memoria humana es una entidad compuesta por diferentes formas o sistemas de memoria con distintas funciones y características (Ballesteros, 1994). Su función principal radica en dotar al ser humano de una base de información codificada y recuperable que le permita evocar recuerdos que orienten su comportamiento en diversas situaciones (Ruiz, 1994); sin embargo, esta entidad tan importante en el ser humano no es perfecta, han surgido diversas observaciones sobre los errores, ilusiones y distorsiones de las cuales es responsable. Partiendo de lo expuesto, el presente trabajo es una revisión bibliográfica elaborada con el objetivo de puntualizar los tipos de errores de la memoria, así como citar resultados en donde se evidencie su fragilidad. Y ciertamente se concluye que se debe realizar con cautela ciertos procesos en los cuales se emplea la sugestión como estrategia para provocar recuerdos, entre ellos la hipnosis e interrogatorios policiales, pues los recuerdos de los entrevistados pueden carecer de credibilidad al estar contaminados de errores técnicos como las sugerencias o afirmaciones que surjan en medio de la entrevista por parte del examinador. Por tal motivo, es indispensable que la credibilidad de las declaraciones sea exhaustivamente examinada y corroborada por expertos.

Palabras Clave: Memoria, Hipnosis, Recuerdos, Función Psíquica, Pecado de transcurso, Pecado de la Propensión.

Abstract

Human memory is an entity composed of different forms or memory systems with different functions and characteristics (Ballesteros, 1994). Its main function is to provide the human being with a codified and retrievable information base that allows him to evoke memories that guide his behavior in different situations (Ruiz, 1994); However, this important entity in the human being is not perfect, there have been several observations about the mistakes, illusions and distortions for which it is responsible. Based on the above, the present work is a bibliographical review elaborated with the objective to point out the types of errors of the memory and the results of search where its fragility is evidenced. And it is certainly concluded that certain processes in which suggestion is used as a strategy for provoking memories, among them hypnosis and police interrogations, must be carried out with caution, so that the memories of those interviewed may lack credibility as they are contaminated by errors Techniques such as suggestions or statements that arise in the middle of the interview by the examiner. For this reason, it is essential that the credibility of the statements be thoroughly examined and corroborated by experts.

Keywords: Memory, Hypnosis, Memories, Psychic Function, Sin of course, Sin of Propension.

Introducción

El objeto de estudio de la psicología es demasiado amplio como para ser estudiado en conjunto, por tal razón, los procesos psicológicos básicos, a través un orden metodológico y didáctico, han sido investigados por separado, sin dejar de reconocer que el comportamiento humano está sujeto al funcionamiento sistemático de estos (Fernández, Fraga, Redondo y Alcaraz, 2004)

En este sentido, la memoria humana es tema central de diversas investigaciones, las cuales han abordado por un lado sus aspectos estructurales y por otro a sus procesos. Dichas investigaciones han comprendido una variedad de enfoques, marcos conceptuales, ideas teóricas y datos empíricos. Los resultados de estas investigaciones han hecho notar que siendo la memoria una función del cerebro imprescindible para la supervivencia del ser humano, es también promotora de algunos errores. Se ha podido distinguir se puede evocar recuerdos que carecen de veracidad, por una parte, su contenido pudiera ser real pero sus detalles distorsionados o a su vez ser parcial o totalmente un falso recuerdo.

Partiendo de lo expuesto, el presente trabajo de revisión bibliográfica pretende puntualizar los tipos de errores de la memoria, así como citar resultados en donde se evidencie su fragilidad.

Errores de la Memoria

El estudio científico de la memoria, se inició a finales del siglo XIX, en Alemania, cuando Ebbinghaus, bajo condiciones controladas, utiliza por primera vez el método científico para analizar este proceso, dando lugar así a las innumerables investigaciones que desde entonces se han realizado en torno a su definición, las reglas y principios que la rigen, los factores que la potencian y aquellos que la deterioran, así como los modelos o teorías que fundamentan mejor su funcionamiento (Ballesteros,1999).

Hasta hace muy pocos años, la memoria era considerada como un sistema único. Sin embargo, en la actualidad se sabe que dicha entidad está compuesta por diferentes formas o sistemas de memoria con distintas funciones y características (Ballesteros, 1994).

Conway y Pleydell-Pearce (2000) definen al recuerdo como la capacidad que tiene el ser humano de reconstruir hechos o sucesos a través de un proceso interno dinámico cuya solvencia está sujeta diversos factores, entre ellos la información que pretende evocar y la circunstancia en que lo hace. Desde una perspectiva adaptacionista, su función radica en dotar al ser humano de una base de información codificada y recuperable, que le permita evocar recuerdos que orienten su comportamiento en diversas situaciones (Ruiz, 1994) algunas veces de manera voluntaria y consciente y otras de forma inconsciente (Ballesteros, 1999).

Es decir, la comunicación y las acciones efectivas que el ser humano realiza en su entorno dependen del correcto funcionamiento de este proceso psicológico el cual se ha ido desarrollando a lo largo de la historia de la especie y responde a las necesidades de adaptación al medio. Visto desde este punto,

la memoria humana, tiene una magnífica función, sin embargo, no es perfecta, han surgido diversas observaciones sobre los errores, ilusiones y distorsiones de las cuales es responsable.

Schacter (2003) señala que hay siete errores de los que es responsable la memoria, entre ellos lo que denomina pecado de transcurso, el cual hace referencia a las dificultades que tiene el ser humano para evocar recuerdos a medida que pasa el tiempo. Según él aquellos detalles atípicos, al igual que el evento en general son más fáciles de recordar que los pormenores específicos, menciona que en este proceso el ser humano intenta reconstruir los detalles basándose en deducciones y conjeturas. Así mismo, añade que cuando se presenta la necesidad de evocar recuerdos de los cuales ha transcurrido un tiempo considerable, la persona opta por reconstruir estos sucesos basándose en el conocimiento general que tiene acerca de lo que ocurre habitualmente en situaciones similares e inclusive en esta reconstrucción interfieren sus creencias actuales, que sin lugar a duda propicia una distorsión de sus recuerdos, a ese error lo denominó, pecado de la propensión.

Por otra parte, a la dificultad de recordar información, sea porque esta no se codificó como debía o porque en ese momento se pasa por alto, la denominó pecado de distractibilidad, el cual es atribuible a los lapsus en la atención.

Seguidamente, Schacter, presenta otro error de la memoria al cual denominó el pecado del bloqueo, este obedece a un olvido inesperado de cierta información que reposa en la memoria humana, muy comúnmente los nombres propios. Schacter, refiere que la explicación a este fenómeno radica en que la representación fonológica comúnmente se produce después de la activación de las representaciones conceptuales y visuales por lo que es comprensible que en algunos momentos no se pueda recordar información fonológica sobre un objeto o persona, pero si las representaciones conceptuales y visuales. Otro tipo de error de la memoria fue denominado atribución errónea, en este caso los detalles de los recuerdos están presentes y son correctos; sin embargo, su fuente es errónea.

Por otro lado, agrega un quinto error denominado sugestionabilidad, el cual se origina por la vulnerabilidad de la memoria ante las sugerencias que recibe del entorno sobre un hecho en particular que quizá nunca ocurrió pero que través de la imaginación llega a creer que efectivamente sucedió. En cuanto al sexto error de la memoria llamado propensión, hace referencia a la tendencia que tiene la persona de variar sus creencias y sentimientos de hechos pasados a partir de sus creencias actuales. El último error de la memoria llamado persistencia, se refiere a la dificultad que tiene el ser humano de evocar episodios cuyo recuerdo carece de carga emocional significativa. Mojardín (2008), concuerda con las aportaciones de Schacter, respecto a las distorsiones que se pueden dar en los recuerdos, expresa que la influencia de terceros o los procesos internos de la memoria podrían propiciar errores.

Partiendo de lo expuesto, a continuación, se pone a consideración algunos aportes que hacen énfasis sobre la fragilidad de la memoria y al mismo tiempo resaltan la necesidad de tomar en cuenta que esta puede reconstruir experiencias pasadas cuyo contenido es distorsionado o son falsos recuerdos.

Las recomendaciones son múltiples y van dirigidas a diversos ámbitos, desde el terapéutico hasta el campo legal.

En lo que respecta a la práctica terapéutica, Lynn, Kirch y Rhue (1996) manifiesta que, así como se reconoce que la hipnosis es una técnica que ofrece excelentes resultados en la reconstrucción de experiencias pasadas del paciente, también es indispensable tener en cuenta que su uso inadecuado puede ser iatrogénico, en el proceso se puede favorecer un falso recuerdo que afecte emocionalmente al paciente o a terceras personas. De hecho, se ha encontrado evidencia importante en algunos estudios sobre la facilidad con la cual a través de la interpretación de los sueños se puede favorecer a un falso recuerdo (Loftus y Mazzoni, 1999). Por tal motivo, la veracidad de los recuerdos surgidos ante un proceso de hipnosis regresiva, análisis de los sueños, entre otros, debe ser corroborada con otras estrategias, así como necesariamente requiere de la preparación de los pacientes, estos deben ser conscientes de que los recuerdos podrían ser producto de la sugestión y no necesariamente réplicas exactas de las vivencias pasadas, así lo considera Capafons y Mazzoni (2005).

En el ámbito legal Manzanero y Recio (2012) reafirma esta idea al expresar que es importante considerar, en contextos forenses, la exactitud de los recuerdos de las víctimas que han sido parte de hechos traumáticos, advierte que no hay ningún tipo de recuerdo, independientemente del tipo de huella que ha dejado, que no sea susceptible a la distorsión.

Schacter (2003) en su libro titulado, los siete pecados de la memoria, relata que el psicólogo Jean Piaget, hasta su adultez estaba convencido que, en su infancia, tanto su niñera como él, fueron víctimas de intento de secuestro; sin embargo, la empleada años después declara que en realidad nunca sucedió tal hecho, reveló que ella inventó ese suceso con el propósito de ganar la confianza de sus empleadores pues supuestamente ella había evitado el secuestro. Es decir, Jean Piaget formó un falso recuerdo, a pesar de que nunca se efectuó el atentado recordaba detalles muy claros del suceso con si en realidad hubiera pasado.

Loftus, Miller y Burns (1978) realizaron varios experimentos que evidencian la facilidad con la cual las personas pueden reconstruir recuerdos con detalles falsos. Entre estos experimentos resalta uno en particular que tienen tres fases. Se trata de un grupo de personas a las cuales en un primer momento se les presentó un video sobre un accidente de tránsito, para posteriormente a la mitad de ellos, a través de preguntas, proporcionarles información falsa sobre lo que han visto. El resultado de este experimento evidencia que los sujetos que recibieron sugerencias con información errada, después de ver la película por segunda oportunidad, reconocieron en ella datos que en realidad no vieron.

Conclusión

Los resultados de las investigaciones citadas en este texto son solo referentes entre las miles que se han publicado, que evidencian y acrecientan una concepción constructivista, holística y dinámica del ser humano, quien no reproduce mecánica y fielmente los recuerdos, estos están sujetos a las experiencias que ha tenido, a sus intereses, a las características del contexto, entre otros factores; es decir, es capaz inconscientemente, a partir de ciertas circunstancias, de modificar sus recuerdos. Se

resalta tanto la importancia que tiene la memoria en la vida del ser humano como la fragilidad que esta evidencia algunas veces al reconstruir experiencias vividas con detalles erróneos. Esta situación pone en duda la eficacia de ciertos procesos en los cuales se emplea la sugestión como estrategia para provocar recuerdos. Por citar algunos ejemplos: la hipnosis, interrogatorios policiales, entre otros. Receptar declaraciones de víctimas que han atravesado un evento traumático es un proceso que debe ser llevado a cabo con suma cautela, pues los recuerdos pueden carecer de credibilidad al estar contaminados de errores técnicos como las sugerencias o afirmaciones que se les pueda hacer en medio de la entrevista. Por tal motivo, es indispensable que la credibilidad de las declaraciones de una persona, que pueden afectar gravemente a terceros, sea exhaustivamente examinada y posteriormente corroborada por expertos. Finalmente, más allá de las dificultades que hasta el momento se han estudiado partiendo de evidencias empíricas y neuropsicológicas, hay que hacer énfasis en que la memoria cumple su función, le permite al ser humano, a través de sus recuerdos, adaptarse al contexto y por tanto conservarse.

Bibliográficas

- 1) Ballesteros, S. (1994). *Psicología general. Un enfoque cognitivo* (Edición revisada, 1997). Madrid: Universitat.
- 2) Ballesteros, S; (1999). Memoria humana: investigación y teoría. *Psicothema*, 11(0) 705-723. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72711401>
- 3) Capafons, A; Mazzoni, G; (2005). ¿Es lo peligroso de la hipnosis el hipnoterapeuta?: hipnosis y falsos recuerdos. *Papeles del Psicólogo*, 25(0) 27-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808905>
- 4) Conway MA1, Pleydell-Pearce, CW; (2000). The Construction of Autobiographical Memories in the Self-Memory System. *Psychological Review*, 107(2) 261-288. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2000-15248-002>.
- 5) Fernández, J. Fraga, I., Redondo, J.M., Alcaraz, M. (Coord.) (2004). *Procesos psicológicos básicos II: Manual de prácticas de Memoria y Lenguaje*. Madrid: Pirámide.
- 6) Loftus, E.F., Miller, D.G. y Burns, H.J. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 19-31.
- 7) Loftus, E.F., & Mazzoni, G. (1999). Changing beliefs and memories with imagination and personalized suggestions. *Behavior Therapy*, 29, 691-706.
- 8) Lynn, S.J., Kirsch, I., & Rhue, J.W. (1996). Maximising treatment gains: Recommendations for the practice of clinical hypnosis. En S.J. Lynn, I. Kirsch & J.W. Rhue (Eds.), *Casebook of clinical hypnosis* (pp. 395-406). Washington, D.C.: American Psychological Association
- 9) Manzanero, A.L. y Recio, M.. (2012). El recuerdo de hechos traumáticos: exactitud, tipos y características. *Cuadernos de Medicina Forense*, 18(1), 19-25. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-76062012001100003&lng=es&tlng=es.
- 10) Mojardín, A. (2008). Origen y manifestaciones de las falsas memorias. *Acta Colombiana de Psicología*, 11 (1): 37-43, 2008
- 11) Ruiz Vargas, J. M. (1994). *La memoria humana: Función y estructura*. Madrid: Alianza.
- 12) Schacter, D.L. (2003). *Los siete pecados de la memoria*. Barcelona: Ariel.

FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL: PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN COMO ESPACIOS DE IMPACTO SOCIAL Y ACADÉMICO

“Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?”

Yadiar Julián (Doctor en Pedagogía, México)

Bolívar Romero Mónica Andrea

Serna Díaz José Leonardo

Corporación Universitaria Iberoamericana
Facultad de Educación, Ciencias Humanas y Sociales

Resumen

Los docentes en formación de la Licenciatura en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana-Alianza Edupol proponen diferentes dinámicas desde la práctica pedagógica y el componente investigativo con el fin de generar espacios académicos y sociales pertinentes que favorezcan el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias de personas en condición de vulnerabilidad y discapacidad intelectual en diferentes lugares del país. Dadas las especificidades del sistema educativo donde existen límites en cuanto al desarrollo de procesos académicos formales para dicho grupo poblacional, surge la iniciativa de proponer acciones enmarcadas para la formación vocacional de jóvenes en condición de discapacidad intelectual, y así favorecer el desarrollo de competencias laborales, visualizando el diseño de un proyecto de vida real, pertinente y adecuado a las condiciones del contexto.

Palabras Claves: Discapacidad intelectual, formación vocacional e inclusión laboral,

Introducción.

En la actualidad Colombiana, las prácticas educativas no solo siguen los conocimientos oficialmente reconocidos, sino trabajan en una visión de proyectos propios, uno de los temas más importantes que trabaja el texto tiene que ver con la re-significación de la educación, las prácticas pedagógica y la investigación, puesto que muchos de los contenidos que se ven en las escuelas, colegios y universidades no tienen en cuenta los saberes, la cultura y los conocimientos que se pueden vivir en una sociedad multi-cultural y diversa.

Es necesario recalcar, que tanto la idea de la reflexión que se adelantó como los marcos normativos actuales que se promueven por diferentes instituciones educativas y sociales (diversidad e inclusión), proyectan una perspectiva educativa propia que aprovecha y rescata los modos del saber desde de

cada comunidad, de sus recursos, de los valores y de su lengua materna. Uno de los factores determinantes dentro de la historia de la educación inclusiva, fue la creación de escuelas propias o proyectos experimentales que tienen en cuenta el pensamiento y la construcción de una educación para todos en la era de la inclusión y el postconflicto.

La actual propuesta hace parte de un trabajo investigativo que se adelanta en el marco de la alianza Corporación Universitaria Iberoamericana-Edupol, el cual tiene un impacto directo en diferentes partes del país, sin embargo, por cuestiones de delimitación la ponencia expone el trabajo que se adelanta en dos territorios con grupos poblaciones que tienen características similares, discapacidad intelectual (DI). Cabe la pena señalar, que se trabaja conjuntamente a través de la conformación de un semillero de corte inter-disciplinar integrado por docentes de las asignaturas de práctica e investigación y estudiantes del área de profundización (semestres séptimo y octavo) que realizan su ejercicio práctico y por tanto han formado una serie de conocimientos teóricos e investigativos propicios para el trabajo con la comunidad en mención.

En este sentido, en la Institución María Auxiliadora de Puerto Asís Putumayo se trabaja con treinta y seis (36) jóvenes y adultos en condición de discapacidad intelectual. Por otro lado, en la ciudad de Bogotá en el colegio Juan Francisco Berbeo, las docentes en formación apoyan una propuesta de atención en formación vocacional-laboral para personas con la misma condición que superan la edad de catorce (14) años. Cabe resaltar, que los estudiantes que acogen esta modalidad atienden a personas de los estratos uno (1) y dos (2) en un noventa por ciento (90%) brindando una posible solución de las problemáticas más sentidas que es la formación de jóvenes y adultos en condición de DI para la formación laboral.

La propuesta comprende una organización sistemática que da paso al diseño de acciones que permiten adquirir habilidades básicas relacionadas con la formación y acceso al trabajo con la lecto-escritura, comunicación oral, cálculo, manejo de emociones, relaciones interpersonales, entre otras. Del mismo modo, permite desarrollar competencias laborales generales, relacionadas con comportamientos y hábitos propios de diferentes campos de acción; trabajo en equipo, respeto por la figura de autoridad, tolerancia a la jornada laboral, organización del puesto de trabajo y seguimiento a instrucciones generales relacionadas al trabajo práctico y teórico.

La iniciativa se desarrolla con el uso de material reciclado bajo un modelo social – cognitivo que da cuenta de potenciar las capacidades de los jóvenes respetando sus intereses, sus ritmos y procesos, partiendo del reconocimiento de sus destrezas y no de sus dificultades. Los estudiantes que asisten a los centros educativos son personas que tienen capacidades diversas o talentos excepcionales, discapacidad intelectual en sus diferentes niveles, asociadas al autismo, problemáticas auditivas, visuales y otros trastornos de comportamiento. La gran mayoría de sus familias pertenecen a la población desplazada de tipo monoparentales en donde la madre se responsabiliza de la atención, manutención y sostenimiento del hogar y viven en las periferias del municipio o de la ciudad. Las madres de familia, se dedican a prestar el servicio de aseo doméstico, agricultura y demás, cuyos ingresos no abastecen las necesidades básicas.

Por consiguiente, nuestro objetivo general se centra en:

Crear espacios que estimulen y favorecen la participación e inclusión de estudiantes en condición de discapacidad intelectual desde el saber (conocimiento), el saber hacer (procedimental) y el saber ser (actitudinal); por ende el docente se convierte en el mediador, facilitador y moderador de los aprendizajes en cada una de las actividades programadas, supone también un clima afectivo, pertinente y armónico, haciendo que los estudiantes se vinculen para compartir y construir nuevas experiencias y conocimiento.

Es necesario tener en cuenta, que cuando se piensa en la educación se establecen ciclos de formación que pretenden formar al individuo para una vida profesional productiva y de calidad que fortalezca el desarrollo de una sociedad competitiva, esta sería; la posibilidad que tendría cualquier ciudadano, sin embargo cuando hablamos de personas que presentan desarrollo cognitivo concreto las posibilidades se cierran y los ciclos formales no se desarrollan, pero las familias y los mismos jóvenes tienen expectativas y metas frente al futuro, entonces es cuando le corresponde a una sociedad y a sus instituciones brindar los mecanismos y las herramientas para suplir las necesidades según el desarrollo de cada individuo y fortalecer diferentes ofertas o programas para atender cada una de las modalidades en pro de un beneficio mutuo. Nuestro trabajo de investigación e intervención académica y social apunta a este fin.

Breve recorrido: referencias teóricas y conceptuales

La formación laboral se fundamenta en los trabajos realizados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el servicio general de aprendizaje (SENA 2003), con respecto a la necesidad de formar y orientar a las personas en el desarrollo de competencias laborales generales, definidas desde el mismo ministerio como: “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que un joven estudiante debe desarrollar para desempeñarse de manera apropiada en cualquier entorno productivo, sin importar el sector económico de la actividad, el nivel del cargo, la complejidad de la tarea o el grado de responsabilidad requerido” (MEN, 2003, pp, 6). Lo anterior permite, la formación de una persona para desempeñarse en variados oficios. Para el compromiso que se desarrolla en el marco del “**IV Encuentro Nacional de Estudiantes de Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Especial**” la atención se centra en las competencias personales, interpersonales, de gestión y empresariales que serían las más pertinentes para el desarrollo del trabajo con los padres o cuidadores, que son referenciadas en los textos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia a través del Servicio Nacional de Aprendizaje.

Por tanto, el tema de la heterogeneidad pasa no solo por el tema de la diversidad étnica, sino que tiene que ver con temáticas relacionadas al género, a las diferencias culturales, al medio ambiente, a una educación que apunte a la paz y a la comprensión. Es decir, que el tema de la discapacidad no se encuentra como punto emergente, el cual es un llamado de atención y una postura crítica en la formación de cualquier licenciado, con la nueva conceptualización de la educación especial, se amplía el concepto de sociedad, democracia y educación, tal como lo muestra la siguiente cita de la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994):

Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales (...).

Es una necesidad pulsante la formación de cualquier Licenciado en términos de la educación especial, es un desafío y un reto que señala las nuevas perspectivas de la atención a la diversidad, la escuela como institución no solo actúa en sus dinámicas internas, es un propósito que logre e impacte a la sociedad, una escuela que no reconoce la diversidad es una institución pre moderna, pero para ello se requiere que los currículums universitarios también tengan una transformación para pensar y reflexionar en la discapacidad.

En dicho sentido, el proyecto tiene presente la formación laboral de los jóvenes en condición de discapacidad intelectual, estableciendo la posibilidad que se tiene de mejorar la calidad de vida, su autoestima, autodeterminación, confianza, en fin, una serie de emociones, habilidades, valores, destrezas y competencias que desarrolla el mundo laboral, que solo se llega a ellas con la posibilidad de la practica in-situ. Autores como Riaño, García, Rodríguez y Álvarez (2016) explican la importancia de esta formación de una manera concreta:

“Como trataremos de mostrar a lo largo de este trabajo, debe tenerse en cuenta que mejorar la calidad de vida de estas personas requiere también mejorar sus condiciones de inserción en el mercado laboral, como derecho de las personas adultas a formar parte activa de la comunidad, de manera que gracias a un trabajo digno cada persona pueda adquirir una mayor autonomía, una mayor independencia y una rica red de relaciones sociales, que, sin duda, contribuirán a mejorar su calidad de vida.” (Riaño, et al. 2016: 113).

Se hace entonces imprescindible pensar y actuar en estrategias que ayuden a esta formación laboral para dicha población. La manera como en Colombia se contempla la inclusión labora de la población en condición de discapacidad en general es variada, se presentan varias alternativas que apuntan a beneficiar a la población tanto en condición de discapacidad como a los empleadores, es importante registrar que se realizan esfuerzos para su vinculación, de manera más directa y con un nivel de impacto mayor por las organizaciones no gubernamentales (asociaciones y fundaciones), el estado promueve políticas pero en la ejecución de cargos no están visible sus esfuerzos

La discapacidad intelectual

El tratar de definir un concepto por completo es una tarea permanente que requiere una revisión detallada de las investigaciones y de la literatura existe sobre el tema, conviene subrayar que dicho

proceso se adelanta conjuntamente por parte de los docentes que lideran el semillero de investigación y de algunos estudiantes de la Licenciatura en Educación Especial, por cuestiones de tiempo y espacio de la ponencia se expondrán tres (3) perspectivas que se ajustan al objetivo del trabajo investigativo y que concuerdan con el debate de la discapacidad intelectual (DI), el cual se encuentra en constante actualización por parte de la visión “médica” y “social”.

En primera instancia se da una comprensión de la DI desde la perspectiva de Luckasson & Cols (2002), la discapacidad cognitiva se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina e identifica antes de los dieciocho (18) años, es decir que existen problemáticas relacionadas a la atención, a la memoria, al lenguaje entre otros aspectos cognitivos que caracterizan a la población en mención.

Igualmente, es necesario observar la DI, no solo como una problemática médica o social, sino también pedagógica, es decir se requiere del análisis detallado por parte del docente que trabaja con dicha comunidad. Las siguientes cinco (5) premisas son fundamentales para el entendimiento de la definición:

- Las limitaciones en el funcionamiento presente se deben considerar en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- Una evaluación válida tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
- En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades.
- Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo.
- Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará (Verdugo y Schalock, 2010, pp. 12-13).

Las anteriores particularidades permiten establecer una caracterización general del tema y la problemática de investigación, sin embargo, es pertinente tener presente el punto de vista del DSM-5 (2013) en donde se habla del Trastorno del desarrollo intelectual y se mantiene una clasificación de cinco niveles: leve, moderado, severo, profundo y retraso global del desarrollo. Por tanto, es necesario que los docentes en formación reconozcan y asuman una actitud participativa y crítica en el complejo mundo de la DI, lo que posibilita una visión ética y digna del trabajo con personas con dicha condición en particular.

Impacto científico y práctico:

Algunos de los avances que se han adelantado con la investigación tienen que ver entre otros factores, con la concepción de la necesidad educativa especial desde la condición humana donde se le permite al otro posibilidades de crecimiento personal y social desde la diferencia, son los ambientes sociales y culturales lo que nos llevan a la utilización del término "discapacidad" en vez de capacidad

o talento excepcional, esta es una forma de comprender la necesidad educativa, desde una pedagogía humanística. De aquí parte, la metodología general del área investigativa y de la formación profesional específica, fundamentada en aprendizajes significativos bajo un modelo socio crítico.

El enfoque metodológico esta dimensionado entonces desde un currículo flexible capaz de dar respuestas al mundo cambiante que vivimos, este criterio es trabajado por el MEN en el documento borrador “Lineamientos Educativos para la población discapacitada”⁴

Cuadro 1. Dimensiones y Criterios que operan en las transformaciones de los enfoques curriculares

<p>Saber y Conocimiento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pertinencia y Significación ▪ Conocimiento construido e integrado ▪ Promoción de competencias ▪ Basado en la interpretación, la argumentación y la solución de problemas ▪ Posicionamiento e ínter estructuración entre sujetos
<p>Comunicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una información sistémica, articulada y contextualizada ▪ Interacción auto generada y configura un modelo abierto ▪ Roles no estereotipados y flexibles y formas más horizontalizadas de interacción ▪ Se privilegia lo formativo y la integralidad de los sujetos y los procesos educativos. ▪ La dimensión regulativa se orienta a construir un ethos comunicativo, que reconoce el ejercicio de poder ▪ Descentrada del texto y del profesor y abierta a la cultura mediática.
<p>Subjetividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El sujeto se concibe holísticamente, ínter estructurado desde sus dimensiones cognitiva, ética y estética. ▪ Se privilegia la heterogeneidad, la pluralidad y la diferencia ▪ El sujeto se reconoce situado, constituido en marcos históricos y en juegos de lenguaje. ▪ Sujeto individualizado: autorrealización ▪ Sujeto de la incertidumbre y la contingencia: los errores son ocasión pedagógica.

En este sentido, se fundamenta un trabajo en la enseñanza de las habilidades y destrezas de competencias laborales, a través del aprendizaje de un oficio. Por tanto, la propuesta que se desarrolla en los colegios mencionados al inicio del documento son experiencias significativas que puede crear expectativas con el desarrollo de competencias laborales y de un proceso de inclusión característico que consolidan oportunidades laborales para dichos jóvenes y adultos.

⁴ Documento de trabajo del M.E.N. Hacia una concepción de la atención educativa de personas con discapacidad. Agosto 2003 Colombia.

Por consiguiente, la modalidad que se implementa en las instituciones son estrategias prácticas para la vinculación laboral real de los alumnos que se orienta desde el convenio con Best Buddies Colombia cuyo objetivo fundamental consiste en abrir caminos hacia la integración social y laboral de las personas con discapacidad intelectual en el país y con el SENA desde la instancia de capacitación de diferentes competencias propias de los oficios que se ofrecen.

Las reflexiones presentes en el texto apuntan a crear una visión mucho más moderna del currículo escolar y de la formación universitaria ligada a los conocimientos necesarios para emprender un trabajo directo en las escuelas y aulas de nuestra realidad como colombianos, precisamente apunta a un campo emergente poco pronunciado, poco analizado y difundido entre los licenciados (no solo los educadores especiales) , la diversidad y la discapacidad son temas sociales que debe preocupar al campo educativo para la democracia, finalmente cerramos el texto con una cita fundamental para el propósito de nuestro texto:

Los invisibles sin voz e iniciativa están esperando que la sociedad dominante reaccione y los redima. Piensan, quizás, que vendrá un tiempo en el que en el centro se ubique al hombre y a la mujer con sus derechos, con su dignidad y deje de ser abstracción fragmentada. La educación y en especial la educación en derechos humanos pueden, a mi parecer, coadyuvar a ubicar este centro. (Magendzo, 1996, p 185).

Referencias

- 1) Association. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Arlington, USA: Asociación Americana de Psiquiatría.
- 2) ARANDA RENDRUELLO, Rosalía E. 2002. Educación especial: áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Pág.12- 16. Madrid España.
- 3) Devalle, A & Vega, V. (2006). Una Escuela en y para la Diversidad, el entramado de la diversidad. Buenos Aires, Argentina. Aique Grupo Editores.
- 4) DUK, CYNTHIA. El enfoque de educación inclusiva. Chile, 2002. <http://www.inclusioneducativa.cl/documentos/inclusiva2.PDF>
- 5) Flórez, R; Moreno, M; Bermúdez, G; Cuervo, G. (2009) Lineamientos de Política para la Atención Educativa de Poblaciones en situación de Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior en Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- 6) Gobierno de Colombia., SENA, Ministerio de trabajo. (2012). Evaluación y certificación por competencias. Colombia. Recuperado el 18 de febrero de 2016, desde: <http://www.sena.edu.co/oportunidades/trabajo/Paginas/Evaluacion-y-Certificacion-por-competencias-laborales.aspx>
- 7) Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.
- 8) Madrid: Eos, 1999 JIMÉNEZ OCHOA, Emel. Pedagogía multidimensional en la escuela infantil. Ediciones Pléyade, Medellín, 2000.

- 9) Magendzo, Abraham (1996):. Currículum, Educación Para La Democracia En La Modernidad. Bogotá. Cargraphics S.A.
- 10) Ministerio de Educación Nacional. (2003). Articulación de la educación con el mundo productivo. Competencias laborales generales. Serie Guías No 21. (1ª. Ed.). Bogotá. Colombia.
- 11) Ministerio de Educación Nacional. (2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva. (1ª. Ed.). Bogotá. Colombia.
- 12) ----- Orientaciones generales para la atención educativa de las personas autismo. Bogotá. 1998.
- 13) ----- Orientaciones generales para la atención educativa de las personas con discapacidad cognitiva. Bogotá. 1998.
- 14) ----- Planes de mejoramiento, 2004.
- 15) OEA “Atención educativa de niños y niñas de 0 a 6 años con discapacidad. Actuación de madres y padres de familia, Módulo de 2, México, 2003.
- 16) Riaño-Galán, A., García-Ruiz, Rodríguez, A. y Álvarez-Arregui, E. (2016). Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18(1), 112-127. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/907>
- 17) Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano en 2003, Alianza Editorial]
- 18) Verdugo Alonso, M.A. y Schalock, R.L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Siglo Cero, 41 (4), 7-21.
- 19) UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Salamanca: Ministerio de Educación y Ciencia.

Anexos





Las anteriores imágenes poseen el consentimiento de los padres y participantes de la investigación, se utilizan exclusivamente con fines pedagógicos.

DIFICULTADES EN LA PERCEPCIÓN VISO-AUDITIVA: INCIDENCIA EN LA DISLEXIA DESDE EL ANÁLISIS DE LA NEUROCIENCIA.

Dra. María Luisa Merchán Gavilánez, Msc

maria.merchanga@ug.edu.ec

Lic. Karem Gabriela Arias Merchán

Karen28arias@gmail.com

Msc. Carlos Erith Fuentes Goyburu

Universidad de Guayaquil

carfugoy@hotmail.com

Resumen

El presente estudio de caso sobre el trastorno de dislexia leve con el propósito de la detección, diagnóstico e intervención de manera práctica y aplicable para los profesionales que trabajan con niños y niñas de semejantes características. La dislexia leve es un trastorno en la adquisición de la lecto-escritura, que se presenta en niños con un coeficiente intelectual normal, y que no poseen problemas físicos o psicológicos que dificulten su aprendizaje. La investigación tuvo un enfoque cualitativo en la cual se analizó la incidencia de las percepciones viso-auditivas en la dislexia y los estilos de enseñanza –aprendizaje; la investigación fue bibliográfica y de campo, el tipo de muestreo fue no probabilístico y decisional porque el investigador seleccionó a estudiantes de 7 y 12 años de edad que presentaban dificultades en la lecto escritura ; se aplicó fichas de detección preliminar de dislexia , narraciones pedagógicas , encuestas de estilos de aprendizaje; encuesta a los docentes sobre los estilos de enseñanza, se obtuvo como resultados que el 50% de los estudiantes presentan síntomas disléxicos puesto que omiten, trasponen e invierten letras, sílabas y palabras. La mayoría de los profesores tienen un estilo de enseñanza teórico mientras que los estudiantes tienen un estilo de aprendizaje pragmático y activo. La intervención, debe ser de carácter interdisciplinar con la colaboración de la neurociencia y estrategias psicopedagógicas que estimulen la percepción visual y auditiva para disminuir los síntomas disléxicos favoreciendo el aprendizaje.

Palabra clave: neurociencias, percepciones viso-auditivas; dislexia leve; estilos de enseñanza-aprendizaje, estrategias psicopedagógicas

Abstract

The following case study is based on the disorder of mild dyslexia for the purpose of detection, diagnostic, intervention practical and applicable for professionals working with children with similar characteristics. Mild dyslexia are a disorder in the acquirement of reading and writing skills, which occurs in children with normal intellectual coefficient and who do not have physical or psychological problems that make learning difficult. The research follows a qualitative approach, where the incidence of viso-auditory perceptions in dyslexia was analyzed. Moreover, the study was based on a bibliographic and field research, the type of sampling was non-probabilistic and decisional selection due the students, subject of research, aged 7 and 12 years old with difficulties in reading and writing. Dyslexia preliminary detection cards, pedagogical narratives, teaching-learning style surveys, provided

results that 50% of the students that present dyslexic symptoms omit, transpose and reverse letters, syllables and words. Most teachers have a theoretical teaching style while students have a pragmatic and active learning style. The intervention should be of an interdisciplinary nature with the collaboration of neuroscience and psychopedagogical strategies that stimulate visual and auditory perception to reduce dyslexic symptoms in order to improve learning.

Keyword: neurosciences, viso-auditory perceptions; mild dyslexia; teaching-learning styles, psychopedagogical strategies.

Introducción

La lectura y la escritura constituyen el principal vehículo para el acceso a la información y su posterior transmisión. Por medio de estas dos habilidades metalingüísticas, junto con el habla y la escucha, las personas transmitimos y damos a conocer a los demás aquello que deseamos, pensamos y conocemos. Como consecuencia, es de vital importancia llevar a cabo un correcto proceso de enseñanza – aprendizaje, que permita desde lo antes posible el acceso a estas habilidades y asegure así; la base de futuros aprendizajes a nivel curricular y pedagógico. Ya que los desarrollos de la mayoría de las competencias básicas establecidas en la enseñanza obligatoria implican, entre otros muchos elementos, el uso del lenguaje escrito y oral.

Estos procesos al mismo tiempo que son unos de los más importantes, también constituyen para los docentes, unos de los primeros pasos de enseñanza más complejos ya que requieren no sólo conocer los distintos métodos de instrucción de estas dos habilidades, sino como detectar, diagnosticar e intervenir cuando se presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. Los docentes necesitan desarrollar competencias para la detección preliminar, diagnóstico e intervención pedagógica de las dificultades del aprendizaje. El estudio de caso se realizó a seis estudiantes de siete a 12 años de diferentes escuelas públicas con el propósito de comprobar la hipótesis:

Problema:

¿Cómo incide el trastorno de percepción viso-auditiva en la dislexia de los estudiantes de Básica Media?

Objetivos General:

¿Indagar como incide el trastorno de percepción viso-auditiva en la dislexia de los estudiantes de Básica Media?

Específicos

- Diagnosticar problemas de dislexia en la escritura en los estudiantes de básica media mediante un estudio de campo.
- Describir el trastorno de percepción viso-auditiva mediante la investigación bibliográfica
- Proponer orientaciones metodológicas para desarrollar la percepción viso-auditiva y disminuir los problemas disléxicos.

Hipótesis General:

“Si la percepción viso-motora es deficiente entonces ocasiona trastornos de dislexia.”

Hipótesis particulares:

- Si hay defectos de la percepción visual entonces influye en la legibilidad, e inversión de letras, sílabas y palabras.
- Si la percepción auditiva es defectuosa entonces ocasiona omisión, traslación, adición y sustitución de letras, sílabas y palabras.
- Si se aplica ejercicios visuales y fonológicos entonces se disminuye los síntomas disléxicos

Considerando que la investigación tiene un enfoque cualitativo se plantea las preguntas de investigación:

- ¿Tiene alguna influencia los trastornos de percepción visual y auditiva en la dislexia de la lecto-escritura?
- ¿Los defectos de la percepción visual influyen en la legibilidad, e inversión de letras, sílabas y palabras?
- ¿La percepción auditiva defectuosa ocasiona omisión, traslación, adición y sustitución de las letras, sílabas y palabras?
- ¿Si se aplica ejercicios de percepción visual y fonológica se disminuye los síntomas disléxicos?

Aunque en la mayoría de casos, las estrategias tan complejas para llevar a cabo la lectura y escritura son adquiridas por un alto porcentaje de niños/as sin dificultad; existen también estudiantes, sin ningún otro problema en su desarrollo, cuyo aprendizaje de estos dos ámbitos se convierte en un verdadero laberinto. Por ello, es necesario que, desde el aula, todos nosotros/as como maestros/as, tengamos un conocimiento de estas dificultades y de las capacidades que están implicadas. Sólo así, podremos llevar a cabo una preparación de todas ellas, minimizando posibles dificultades; al tiempo que nos permitirá llevar a cabo un diagnóstico precoz, para desarrollar una intervención lo más ajustada a las necesidades del educando por parte de los especialistas, y en colaboración con maestros/as y padres, minimizando las posibles consecuencias en su desarrollo.

El problema que se investigó tiene fundamental importancia para que los docentes realicen las adaptaciones curriculares para atender a las necesidades educativas especiales y sobre todo que realicen investigaciones más profundas sobre los problemas disléxicos y sus concepciones desde la neurociencia.

Metodología

Métodos e instrumentos de recolección de información

Paradigma Cualitativo

El Paradigma Cualitativo se centra, dentro de la realidad educativa, en comprender la realidad desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras

características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación. La investigación realizada sobre las dificultades de la percepción viso-auditiva que atraviesan los estudiantes en edad escolar, durante el proceso del aprendizaje de la lectura y escritura.

Tipos de Investigación

De Campo

Se realizó una investigación de campo extrayendo datos e informaciones directamente de la realidad a través del uso de técnicas de recolección como una Encuesta dirigida a los estudiantes y docentes sobre los estilos de aprendizaje y enseñanza, el cuestionario consta de 40 y 76 preguntas respectivamente, también se aplicó la Técnica de la Observación utilizando una ficha de detección preliminar sobre los trastornos de escritura. Entrevista a los docentes sobre la situación psicopedagógica de los casos de dislexia.

Descriptiva

La investigación descriptiva, describe los datos y características de la población o fenómeno en estudio y responde a las preguntas: quién, qué, dónde, por qué, cuándo y cómo. La investigación descriptiva permitió detallar las fallas que cometen los estudiantes al escribir; sus antecedentes pedagógicos y los estilos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y estudiantes respectivamente.

Bibliográfica

La investigación bibliográfica es el sistema que se sigue para obtener información contenida en documentos acerca de los niños con dislexia en la escritura. Permitted recabar información sobre los conceptos básicos de la neurociencia y la dislexia , percepciones viso-auditivas , estilos de aprendizaje, adaptaciones curriculares ,permitted organizar la autobiografía de cada estudiante investigado desde el punto de vista pedagógico.

Método

Analítico - Crítico

Se utilizó el método analítico que consiste en la desmembración de un todo, descomponiéndolo en sus partes o elementos para observar las causas, la naturaleza y los efectos. El análisis es la observación y examen de un hecho en particular. El método analítico permitió conocer más de cerca el comportamiento de un niño con dislexia, como aprenden, y como enseñan sus maestros, se logró explicar la importancia del desarrollo perceptivo viso-auditivo en el aprendizaje desde el punto de vista de la neurociencia.

Técnicas e instrumentos

Para la recopilación de la información empírica se utilizó como técnica **la encuesta** de estilos de enseñanza aprendizaje; técnica de la **observación** en la cual se aplicó las ficha de detección de los síntomas disléxicos; **narraciones pedagógicas** de los casos de los 6 estudiantes recopilando información sobre Condiciones fisiológicas o psicológicas relevantes, trastornos , Accidentes o

enfermedades con secuelas, historia escolar del estudiante, apoyos recibidos: pedagógico, psicológico entre otros.

En conclusión la investigación tiene enfoque cualitativo y se aplicaron fichas de trastornos de dislexia, encuestas de estilos de enseñanza aprendizaje, narraciones pedagógicas de los casos estudiados permitiendo realizar la triangulación de la información.

Resultados

Dificultades de dislexia en la escritura

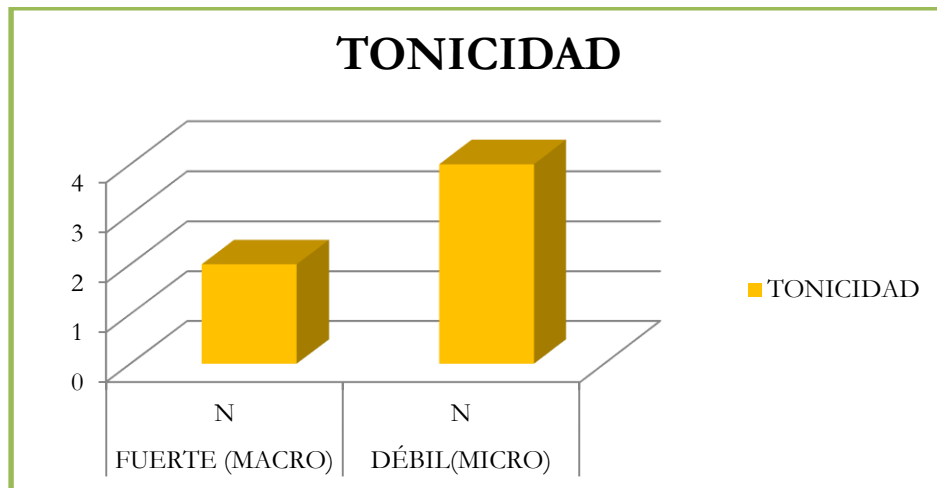
TABLA 1 Dificultad de tonicidad

N°	Indicadores de dislexia en la escritura	Frecuencia	
		Fuerte (macro)	Débil(micro)
		N	N
1	TONICIDAD	2	4
		33%	67%

Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura

Autores: Maria Luisa Merchàn, Karem Arias, Carlos Fuentes

Gráfico 1: Dificultad de tonicidad



Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura

Autores: Maria Luisa Merchàn, Karem Arias, Carlos Fuentes

Resultados

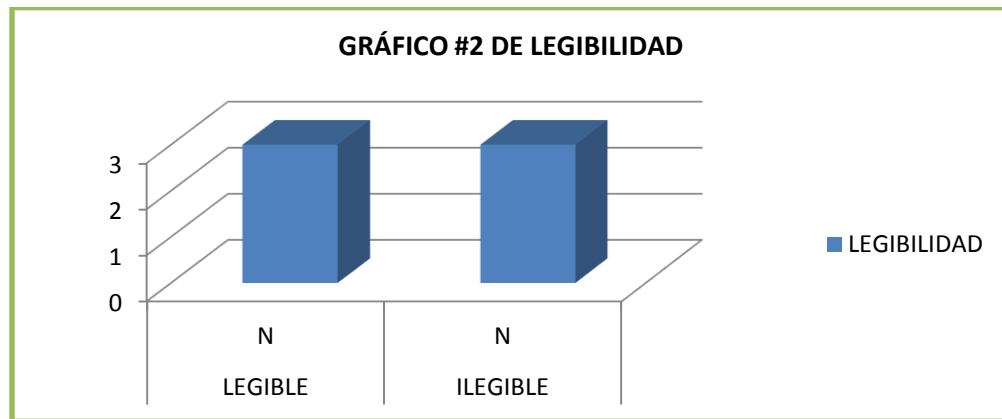
La tonicidad de la escritura es débil en el 67% de los estudiantes observados en tanto que el 33% tienen una tonicidad fuerte. Es decir, de los seis casos investigados presentan dificultades en la escritura al presionar el lápiz o esferográfico ya sea por una presión fuerte o débil.

TABLA 2 Dificultad de Legibilidad

Indicadores de dislexia en la escritura	Frecuencia	
	Legible	Ilegible
Legibilidad	N	N
	3	3
	50%	50%

Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura

Autores: Maria Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes



Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura

Autores: Maria Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Resultado

De los seis casos que presentan síntomas de dislexia se observa que el 50% escriben ilegible y el otro 50% legible. Entonces se deduce que hay dificultades de percepción visual para configurar las palabras correctamente.

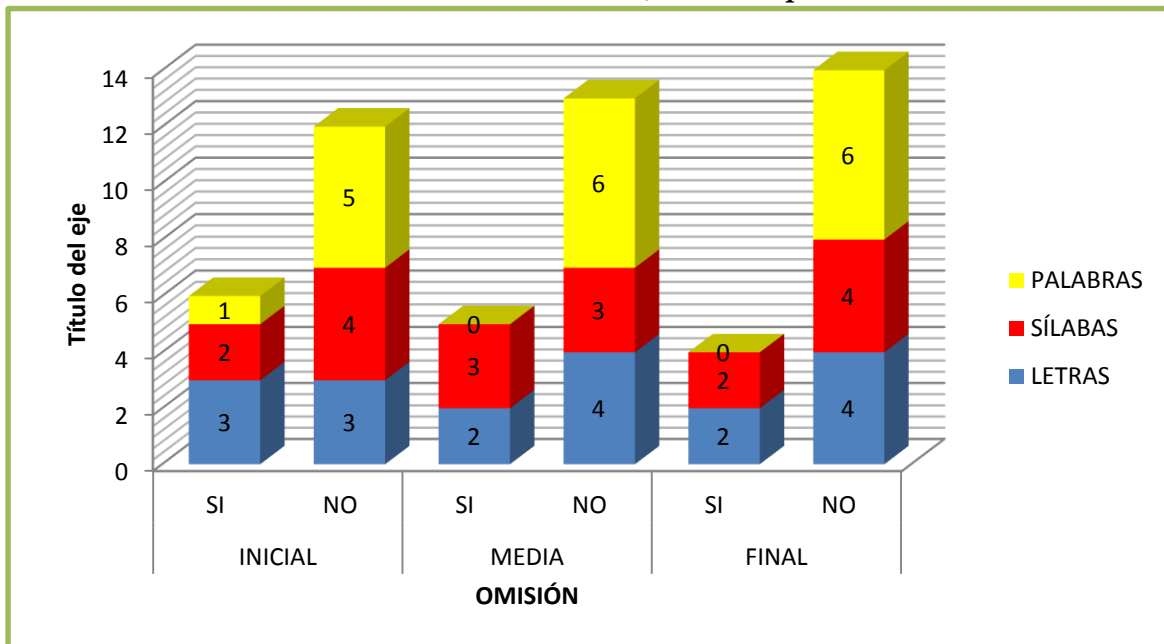
TABLA 3 Omisión de letras, sílabas o palabras

Indicadores de dislexia en la escritura	Frecuencia					
	Inicial		Media		Final	
	Si	No	Si	No	Si	No
Letras	3	3	2	4	2	4
	50%	50%	33%	67%	33%	67%
Sílabas	2	4	3	3	2	4
	33%	67%	50%	50%	33%	67%
Palabras	1	5	0	6	0	6
	17%	83%	0%	100%	0%	100%

Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura

Autores: Maria Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Gráfico: 3 Omisión de letras, sílabas o palabras



Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura

Autores: Maria Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Resultado

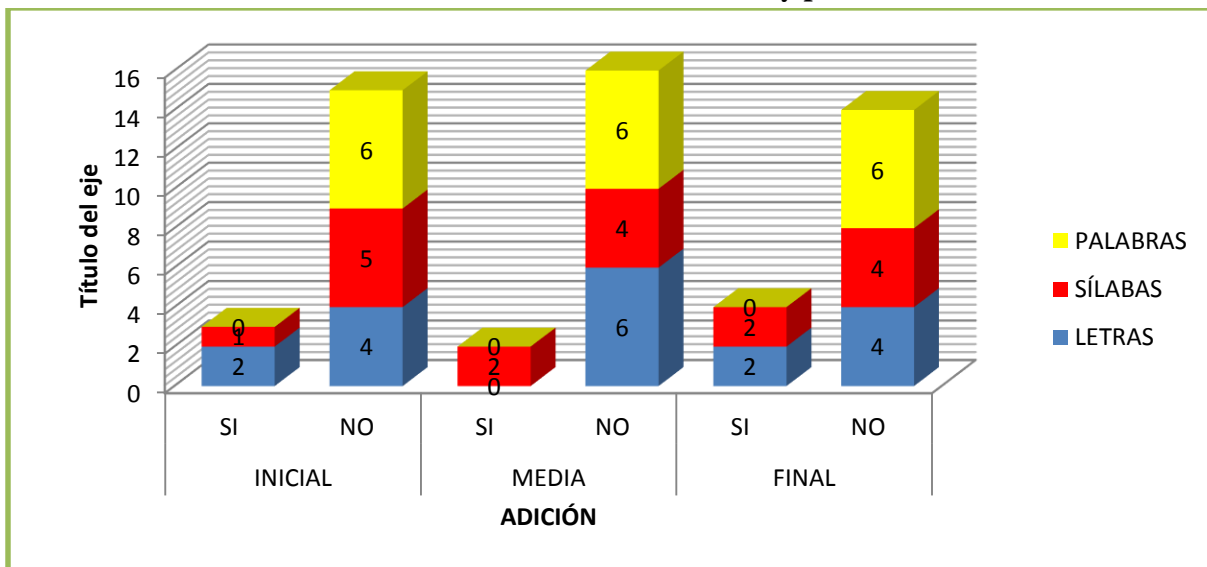
Al aplicar la ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura se pudo notar que los casos investigados presentan errores en la escritura al omitir letras, sílabas, palabras; El 50% omiten letra inicial y media, el 33% omiten sílabas, el 17% omiten palabras. En menor porcentaje omiten letras, sílabas y palabras finales. La causa probable es la dificultad para percibir y discriminar los sonidos de los fonemas no obstante dificultades en la percepción de la forma, tamaño y cantidad de letras, algunos investigadores indican que el campo óptico también puede influir al igual que la capacidad de atención que presten los estudiantes.

TABLA# 4 Adición de letras, sílabas y palabras

N°	Indicadores de dislexia en la escritura	Frecuencia					
		Inicial		Media		Final	
		Si	No	Si	No	Si	No
1	Letras	2	4	0	6	2	4
		33%	67%	0%	100%	33%	67%
2	Sílabas	1	5	2	4	2	4
		17%	83%	33%	67%	33%	67%
3	Palabras	0	6	0	6	0	6
		0%	100%	0%	100%	0%	100%

Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura
 Autores: María Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Gráfico 4 Adición de letras, sílabas y palabras



Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura
 Autores: María Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Resultado

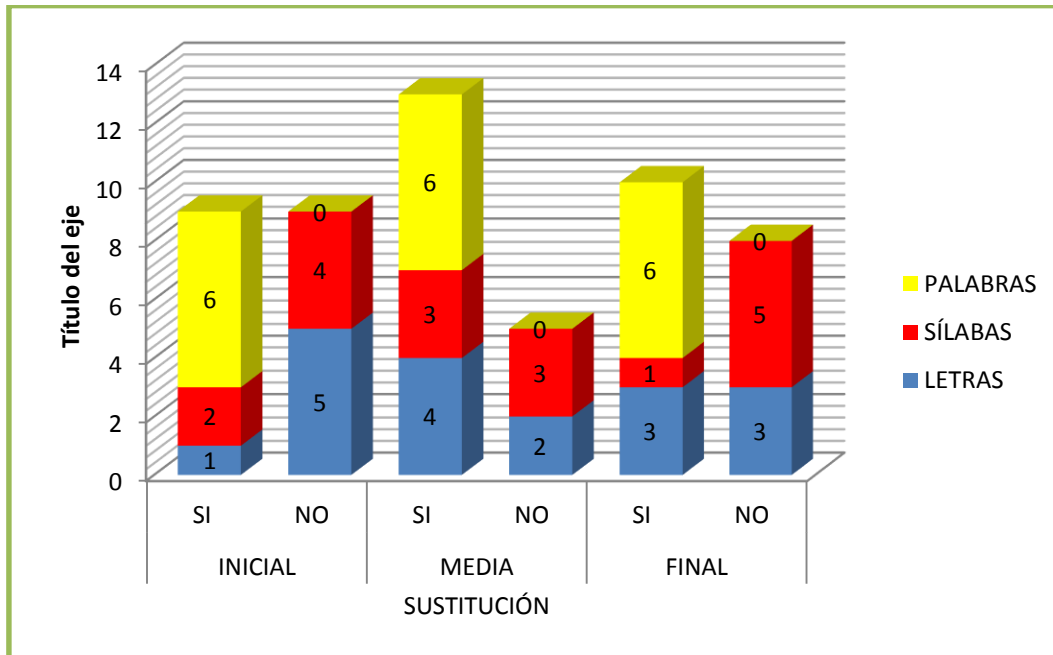
Otro de los síntomas o indicadores de dislexia en la escritura son los errores de adición que se comenten, según el análisis estadístico, aproximadamente el 33% de los sujetos observados aumentan letras , sílabas al inicio y al final de las palabras. No hay casos en los que se aumente palabras en el dictado de oraciones o frases.

TABLA# 5 Sustitución de letras, sílabas, palabras

Indicadores de dislexia en la escritura	Frecuencia					
	Inicial		Media		Final	
	Si	No	Si	No	Si	No
Letras	1	5	4	2	3	3
	17%	83%	67%	33%	50%	50%
Sílabas	2	4	3	3	1	5
	33%	67%	50%	50%	17%	83%
Palabras	6	0	6	0	6	0
	100%	0%	100%	0%	100%	0%

Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura
 Autores: Maria Luisa Merchàn, Karem Arias, Carlos Fuentes

Gráfico # 5 Sustitución de letras, sílabas, palabras



Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura
 Autores: Maria Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Resultado.

Otro de los indicadores de dislexia en la sustitución de letras, sílabas o palabras, El 100% de los casos investigados sustituyen palabras al inicio, medio o final de las oraciones, en tanto que aproximadamente el 50% sustituye letras y sílabas.

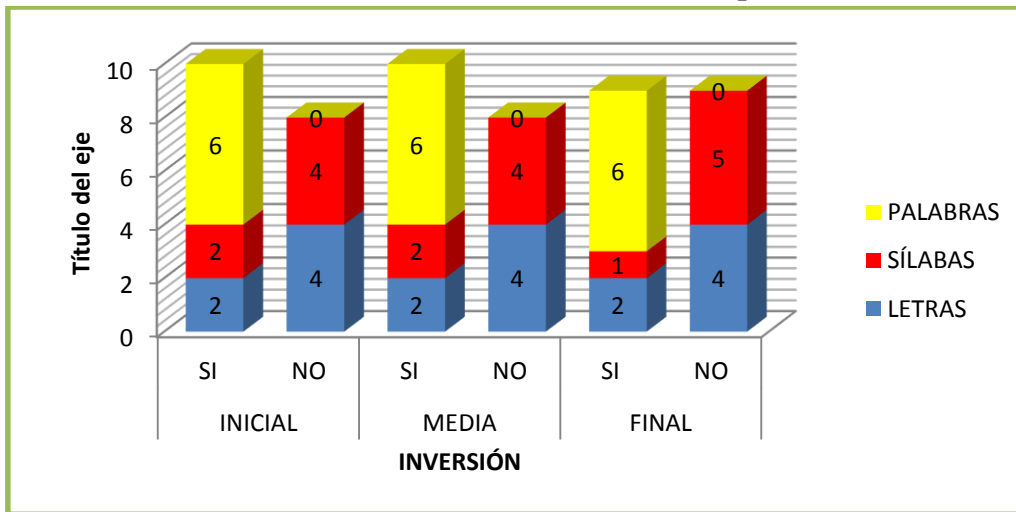
TABLA #6 Inversión de letras, sílabas, palabras

N°	Indicadores de dislexia en la escritura	Frecuencia					
		Inicial		Media		Final	
		Si	No	Si	No	Si	No
1	Letras	2	4	2	4	2	4
		33%	67%	33%	67%	33%	67%
2	Sílabas	2	4	2	4	1	5
		33%	67%	33%	67%	17%	83%
3	Palabras	6	0	6	0	6	0
		100%	0%	100%	0%	100%	0%

Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura

Autores: María Luisa Merchàn, Karem Arias, Carlos Fuentes

Gráfico # 6 Inversión de letras, sílabas, palabras



Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura

Autores: María Luisa Merchàn, Karem Arias, Carlos Fuentes

Resultado.

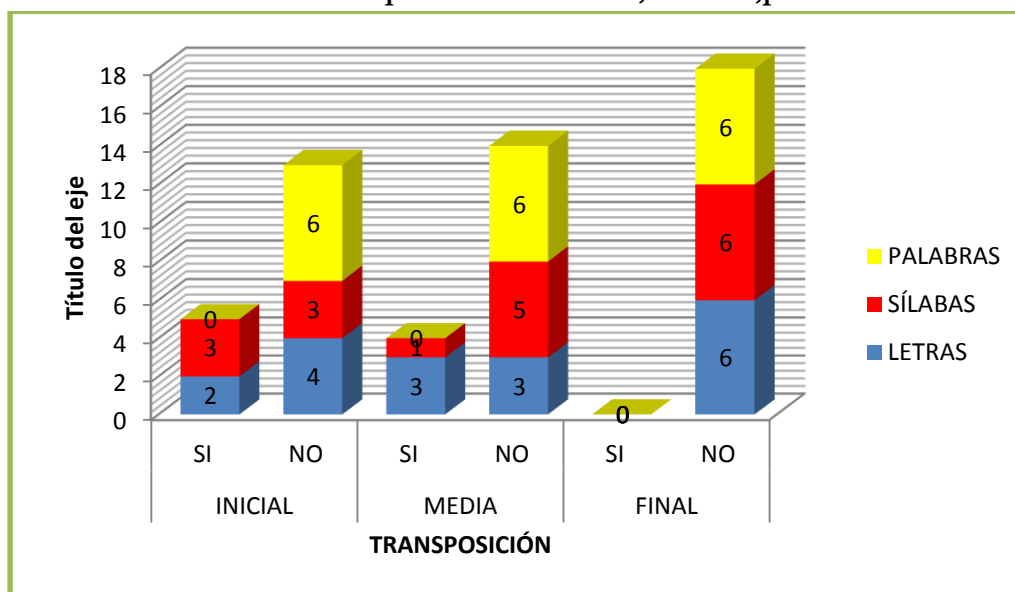
El 33% de los sujetos investigados cometen errores de inversión de letras, sílabas, al inicio, medio y final de las palabras. Mientras que el 100% invierten palabras inicial, media y final al escribir un párrafo u oraciones. Por ejemplo b por d; q por la p; Lo que se comprueba que la percepción visual de la simetría y dirección de las letras no son percibidas visual correctamente por los niños y niñas.

TABLA# 7 Trasposición de letras, sílabas, palabras

No	Indicadores de dislexia en la escritura	Frecuencia					
		Inicial		Media		Final	
	Dificultad	Si	No	Si	No	Si	No
1	Letras	2	4	3	3	0	6
		33%	67%	50%	50%	0%	100%
2	Sílabas	3	3	1	5	0	6
		50%	50%	17%	83%	0%	100%
3	Palabras	0	6	0	6	0	6
		0%	100%	0%	100%	0%	100%

Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura
 Autores: Maria Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Gráfico # 7 Trasposición de letras, sílabas ,palabras



Fuente: Ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura y lectura
 Autores: Maria Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Resultado: Aproximadamente el 50% de los niños observados cometen errores de traslación de letras, sílabas inicial, media y final sin embargo no comenten errores de traslación o transposición de palabras.

TablaN^a 8 Dislexia en la lectura

Indicadores de dislexia en la lectura	Frecuencia			
	Si	%	N	%
Bradilexia	3	50	3	50
Traquilexia	5	84	1	16
Silábico	4	66	2	34
Pierde renglones	4	66	2	34
Disritmica	2	34	4	66
Salteamiento	3	50	3	50
Deletreado	4	66	2	34
Inventiva	1	16	5	84

Fuente: Ficha de detección del trastorno de la lectura

Autores: Maria Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Anàlisis

El 50% de los estudiantes tienen una lectura bradilexia ; el 84% Taquilexia ; El 66% tiene una lectura silábica ,el 66% se salta los renglones al leer; en tanto que el 34% tiene una lectura disritmica ; el 50% comenten errores de salteamientos; el 66% deletrea al leer.

TABLA N^a 9

Estilos de Aprendizaje de los estudiantes

Estilos	Frecuencia	Porcentajes
Activo	5	83%
Reflexivo	0	0%
Teórico	0	0%
Pragmático	1	17%
Total	6	100%

Fuente: Encuesta de estilos de aprendizaje

Autores: Maria Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Resultado

A los estudiantes se les aplicó una encuesta de estilos de aprendizaje cuyos resultados demuestras que el 83% de los niños tienen un estilo activo mientras que el 17% son pragmáticos; Su estilo no son reflexivos ni teóricos.

TABLA N^a 10**Estilos de Enseñanza de los docentes**

Estilos	Frecuencia	Porcentajes
Activo	1	16,6%
Reflexivo	1	16,6%
Teórico	3	59%
Pragmático	1	16,6%
Total	6	100%

Fuente: Encuesta de estilos de enseñanza

Autores: María Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Resultado

A los docentes se les aplicó un cuestionario de estilos de enseñanza cuyos resultados demuestran que el 50% de los docentes son teóricos; el 16,6% son activos, el 16,6% reflexivos y el 16,6% pragmáticos. De acuerdo a los resultados obtenidos se deduce que los estilos de enseñanza del docente no se relacionan con los estilos de enseñanza de aprendizaje de los estudiantes.

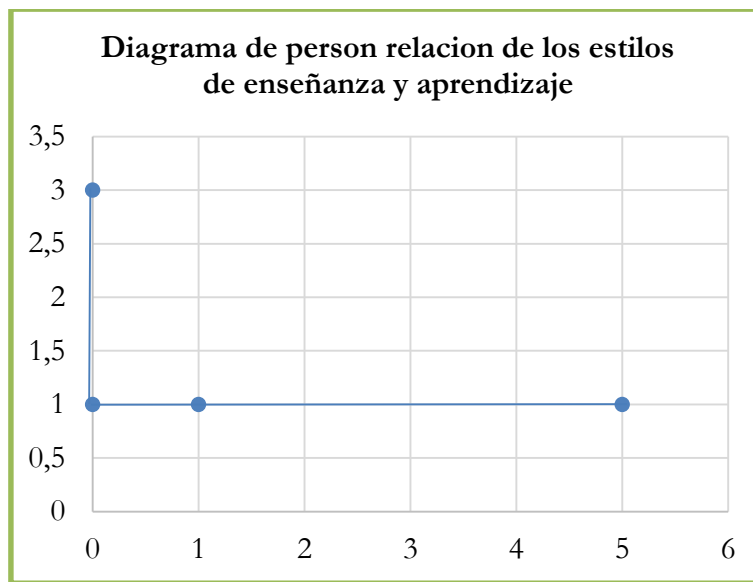
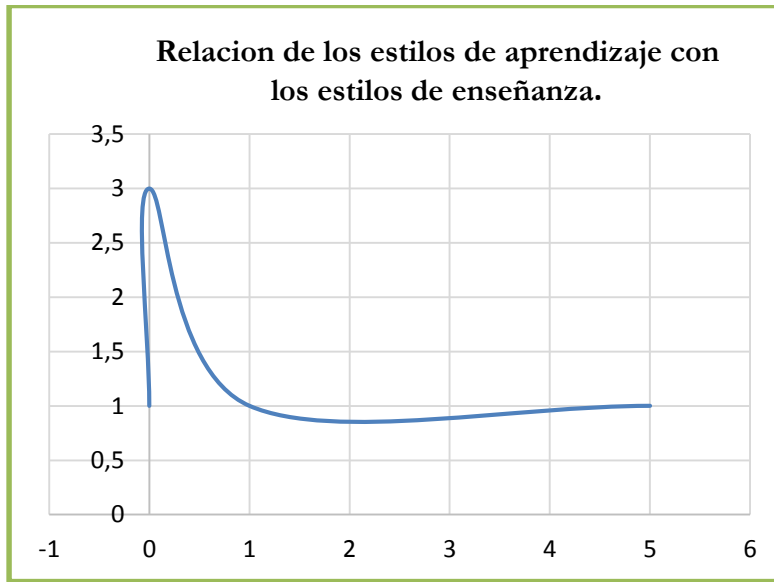
TABLA N^a 11**Correlación de estilos de aprendizaje de los estudiantes con los estilos de enseñanza de los docentes**

Estilos	Aprendizaje			Enseñanza			Total
	Fo	Fe	Xi2	Fo	Fe	Xi2	
Activo	5	3	1,33	1	3	-1,33	6
Pragmático	1	1	-1,5	1	1	1,5	2
Teórico	0	1,5	-2	3	1,5	1,5	3
Reflexivo	0	0,5	-2	1	0,5	0,5	1
Total	6	6	-4,17	6	6	0,67	12

Fuente: estilos de enseñanza y aprendizaje

Autores: María Luisa Merchàn , Karem Arias, Carlos Fuentes

Gráfico N^a 10



Fuente.estilos de enseñanza y aprendizaje

Fuente.estilos de enseñanza y aprendizaje

Autores: maria luisa merchàn , karem arias, carlos fuentes		
Gl= (4-1) (2-1) = 4		
Valor de significancia= 95%		0,95
Nivel de confianza = 0,05		
Chi 2=		-3,5
Chi2 de la tabla=		711
Se acepta la hipòtesis nula		Por que el chi calculado es menor que el chi de la tabla

H0 Los estilos de aprendizaje de los estudiantes disléxicos no se relacionan con los estilos de enseñanza de los docentes.

H1 Los estilos de aprendizaje de los estudiantes si se relacionan con los estilos de enseñanza de los docentes

Resultados cualitativos de las narraciones pedagógicas

CASO 1

El estudiante al que lo llamaremos José Yela, , tiene 12 años. Está cursando 6to de básica. Vive con su mamá y tres hermanos. Él no tiene ningún tipo de trastorno detectado, ni secuela de algún accidente o enfermedad, no sufre de maltratos. Se descuida de su aspecto externo. Le cuesta abrirse, pero lo logra hacer. Su rendimiento a lo largo de curso, es bajo. No ha repetido año escolar, ni expulsiones a pesar de su comportamiento activo en horas clases y tener un aprovechamiento poco considerable. No ha recibido apoyo de algún personal técnico. En relación a los aprendizajes se manifiesta: dificultades para asimilar los contenidos escolares que requiere de la lectura y comprensión de textos. Manifiesta una lectura lenta y habitualmente se deja letras, o agrega a su gusto. Presenta dificultad en la resolución de problemas no obstante es bueno en el cálculo mental y no presenta dificultades en operaciones básicas.

Normalmente presenta los trabajos en forma descuidada. Al ver esta situación se le realizó la ficha de detección para niños disléxicos mediante un escrito del tema visto en clase la anécdota

El análisis de los resultados, nos muestran: En cuanto a la lectura: - Un nivel de velocidad lectora bajo para su edad. En cuanto a la escritura: - Es ilegible con un trazo irregular. Sostiene el lápiz de forma correcta, pero es necesario enseñarle a colocar el dedo pequeño delante, pues esta simple acción, le frena la rapidez en la escritura. Realiza adicciones, omisiones, y sustituciones tanto en la copia, en el dictado, como en el texto libre. No hace uso de las mayúsculas al comienzo de la frase. Tiene errores, tales como: sustituciones, omisiones y adiciones de letras y sílabas. Algunas repeticiones de las sílabas, al comienzo de palabra, pero no son significativas.

CASO 2

Jair tiene 12 años de edad, cursa 7° de Educación Primaria y presenta problemas de aprendizaje. Son una familia estable: padre, madre y tres hijos. Los padres tienen una exigencia muy alta hacia sus hijos. Que deben estudiar y sacar excelentes notas, porque de lo contrario le cambian a un colegio internado. Al niño le cuesta seguir el ritmo de su clase ya que tiene muchas tareas para casa y siempre le cuesta realizarlo. No ha repetido ningún curso, aunque al término de 6° los padres le quisieron cambiar a otro colegio (Internado militar) con un nivel de enseñanza mas rígida. Tenía dificultades en desarrollo fonológico con l, d, rr, pero se corrigieron solos. En la actualidad, el joven mantiene conversaciones de forma adecuada. El joven presenta poca motivación en el aprendizaje debido a las dificultades que tiene y además es difícil de motivar.

La escritura está más afectada que la lectura. Dificultades de escritura: digrafía, ortografía natural (b/v, g/j, inversas: mb, mp) , y expresión escrita.

CASO 3

Angie tiene 9 años de edad, cursa 5° de Educación Primaria y presenta problemas de aprendizaje. Los padres de Angie muy a menudo beben alcohol y hacen que el niño falte a clase, hay un descuido en resolver y presentar las tareas al momento de rendir una prueba el niño responde a las preguntas de manera incorrecta con palabras que no existen o que no tienen sentido. Al niño le cuesta seguir el ritmo de su clase ya que tiene muchas tareas para casa y siempre le cuesta realizarlo. El alumno empezó en la escuela con 5 años. Tenía dificultades en desarrollo fonológico con l,d, rr, pero se corrigieron solos. En la actualidad, el niño mantiene conversaciones de forma adecuada. El niño presenta poca motivación en el aprendizaje debido a las dificultades que tiene y además es difícil de motivar. La escritura está más afectada que la lectura. Baja exactitud lectora (errores), mecánica lectora, comprensión de textos. Dificultades de escritura: disgrafía, ortografía natural (b/v, g/j, inversas: mb,mp) , y expresión escrita.

CASO 4

Estudiante: Joel

El nivel de lectura no corresponde al promedio que exige su nivel escolar, respeta los signos de puntuación, sin embargo, cv hay mala percepción de las palabras, repeticiones constantes, se le dificulta ordenar los hechos que se establece en el texto manteniendo la secuencia lógica, observándose una comprensión parcial de lo leído. Confunde las sílabas directas con consonantes de doble sonido. Ge por Gue, Gi por Gui. Inversiones de letras dentro de las palabras. Plumón por pulmón balcón por blanco Poca tolerancia al trabajo escolar. Bajo rendimiento. Requiere de supervisión y apoyo constante. Aprendizaje lento. Olvida lo que aprende. No entiende bien las consignas instrucciones. Dificultad para mantener atención/concentración, para la comprensión razonamiento. Dificultad en el lenguaje hablado. Síntomas de ansiedad ante la mirada del otro social: Inquietud, vergüenza, inseguridad, temor, descontrol incluso incapacidad para actuar.

CASO 5

Estudiante: Morejón Conde Angie Belén

Aspectos pedagógicos:

Lecto-Escritura: Respecto a la Lecto-escritura la estudiante no tiene problemas, es normal su pronunciación y tiene buen timbre de voz aunque con pequeños errores en algunas palabras un tanto difíciles de pronunciar o de larga escritura. La dificultad que la estudiante presenta es perceptible en la escritura porque omite letras intermedias en las palabras y al final de ellas. Conoce las letras pero en su mayoría en algunas palabras omite el plural (s). En la escritura la letra no es legible. El estudiante es vergonzoso en su participación durante la clase, tiene poco interés para realizar escritura de letras y números, le dificulta la memorización y concentración, lo mismo que se presenta al pronunciar las palabras.

Discusión.

Percepción viso-auditiva y la neurociencia

Hipótesis:

Si la percepción viso-motora es deficiente entonces ocasionaría trastornos de dislexia.

Pregunta de Investigación.

¿Tiene alguna influencia los trastornos de percepción visual y auditiva en la dislexia de la lecto-escritura?

Resultado

Al aplicar la ficha de detección preliminar de dislexia en la escritura se pudo notar que los casos investigados presentan errores en la escritura al omitir letras, sílabas, palabras; El 50% omiten letra inicial y media, el 33% omiten sílabas, el 17% omiten palabras. En menor porcentaje omiten letras, sílabas y palabras finales. La causa probable es la dificultad para percibir y discriminar los sonidos de los fonemas no obstante dificultades en la percepción de la forma, tamaño y cantidad de letras, algunos investigadores indican que el campo óptico también puede influir al igual que la capacidad de atención que presten los estudiantes.

Percepción visual

Hipótesis.

Si hay defectos de la percepción visual entonces influye en la legibilidad, e inversión de letras, sílabas y palabras.

Pregunta de Investigación:

¿Los defectos de la percepción visual influyen en la legibilidad, e inversión de letras, sílabas y palabras

Resultado.

El 33% de los sujetos investigados cometen errores de inversión de letras, sílabas, al inicio, medio y final de las palabras. Mientras que el 100% invierten palabras inicial, media y final al escribir un párrafo u oraciones. Por ejemplo, b por d; q por la p; Lo que se comprueba que la percepción visual de la simetría y dirección de las letras no son percibidas correctamente por los niños y niñas.

Reflexión teórica:

La percepción visual, de acuerdo a Gardner y Scheiman, es la capacidad que tiene el cerebro para comprender e interpretar lo que los ojos ven. (Gimeno et al. 2009). Entre las habilidades de percepción visual se encuentra la coordinación óculo manual, discriminación visual, cierre visual, discriminación figura-fondo y el campo visual, habilidades que deben ser consideradas para desarrollarse en edades tempranas porque son básicas para el aprendizaje de la escritura y lectura.

El sentido de la visión es muy importante en la etapa escolar, ya que aproximadamente el 80% de la información que recibimos es visual. “Pueden aparecer problemas en la entrada o en la interpretación de esa información, lo cual, en edades tempranas, puede llevar a trastornos o retrasos en el aprendizaje y en consecuencia un rendimiento por debajo de la capacidad intelectual real del niño.”

(Lara Amdrea2011 pag.11). Los adultos y educadores deben comprender que las habilidades visoperceptivas del niño y niña no están en el mismo nivel que las del adulto, pero su percepción del mundo sigue siendo –buena (Arterberry, 2008 recogido en Gimeno et al. 2009). Las percepciones visuales incluyen: la memoria visual que es la capacidad para recordar la imagen de las letras, números, sílabas, palabras y cifras y asociarlo a un sonido; mientras que la memoria secuencial-visual es la capacidad para recordar el orden de las letras, números y sílabas presentados visualmente, para formar palabras y cifras.

Cuando las habilidades de percepción visuales no han sido lo suficientemente ejercitadas provoca errores en la escritura, lectura y cálculo observándose en la omisión, inversión, sustitución, traslación de letras, sílabas o palabras; sin embargo para Cuetos (1990) explica que los defectos de la lectura raramente se debe a los procesos perceptivos y que las causas pueden ser falta de atención, desinterés en el estudio e inadaptación personal. No obstante los resultados de la investigación demuestran que se comenten errores en la escritura y lectura por dificultades de la percepción visual y auditiva. Como confusión o inversión de letras, palabras o números, dificultad para mantener la atención, dificultad a la hora de diferenciar entre derecha e izquierda, poca coordinación general. Entonces los errores antes mencionados no solo se deban a la falta de atención y desinterés de los estudiantes.

Vergara (2008) afirma que “la visión, aunque parezca erróneo, se empieza a desarrollar desde el nacimiento, es un proceso que finaliza alrededor del doceavo año con la adquisición del pensamiento visual abstracto.” Entonces si la visión es un sentido que se desarrolla en necesario que en el proceso de aprendizaje se estimule las habilidades perceptivas de manera intencionada, sistemática, integral.

Los sistemas de la percepción visual se dividen desde el punto de vista del funcionamiento citado por Merchán, M y Henao, J (2011) En sistema viso-espacial; análisis visual y el sistema viso motor, (Marín 2016)

El sistema viso-espacial.

Son habilidades que permiten comprender la diferencia de las nociones de arriba, abajo, atrás adelante, derecho e izquierdo; superior, inferior, que son muy importantes para las destrezas de orientación y secuencia de los símbolos lingüísticos y numéricos. Las habilidades del sistema viso-espacial son: Integración bi-lateral, lateralidad y direccionalidad. “Las disfunciones del sistema viso – espacial son: Coordinación motora pobre, dificultad para orientarse en direcciones de derecha e izquierda, estos problemas tiene consecuencias en el aprendizaje puesto que presentan errores en la inversión de letras”. (Merchan, M y Henao, J (2011)

El sistema de análisis visual.

Comprende un grupo de habilidad identificar, recordar, clasificar ,comparar semejanzas y diferencias entre formas y símbolos como la percepción de formas(tamaño, color, orientación, figura fondo) ,atención visual, velocidad perceptual, memoria visual ,espacial, secuencial. Las deficiencias en alguna de las habilidades de análisis visual producen confusión de letras, deletreo fonético, dificultad para visualizar lo que leen, escasa retención.

El sistema viso-motor

Es la habilidad de la coordinación destrezas de procesamiento visual con destrezas motoras, los estudiantes con una integración viso-motora- escasa presenta retrasos para la escritura rápida y adecuadamente. La descoordinación motora fina y la dificultad para percibir el espacio interno ocasiona síntomas disléxicos que deben ser detectados e intervenidos a tiempo. Burgos,B (2013)

La importancia de entrenar habilidades perceptuales visuales puede disminuir o erradicar síntomas disléxicos y por ende mejorar el aprendizaje.

Visualmente

- **Memoria Visual:** Capacidad para recordar la imagen de las letras, números, sílabas, palabras y cifras y asociarlo a un sonido.
- Memoria secuencial visual: Capacidad para recordar el orden de las letras, números y sílabas presentados visualmente, para formar palabras y cifras.
- **Memoria secuencial visomotora:** Capacidad para reproducir secuencias de letras, sílabas o palabras y números o cifras presentados visualmente.
- **Cierre visual:** Habilidad para reproducir palabras a partir de símbolos (letras) presentado total o parcialmente.
- **COMPRENSIÓN VISUAL:** Capacidad para obtener significado a partir de la información presentada visualmente (imágenes). Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA)

Percepción auditiva

Hipótesis

Si la percepción auditiva es defectuosa entonces ocasiona omisión, traslación, adición y sustitución de letras, sílabas y palabras.

Pregunta de investigación.

¿La percepción auditiva defectuosa ocasiona omisión, traslación, adición y sustitución de las letras, sílabas y palabras?

Percepción Auditiva

La percepción auditiva es la representación mental del entorno sonoro inmediato. Se |lleva a cabo en el cerebro y de ella deriva la interpretación y la comprensión de nuestras sensaciones auditivas. Esquemáticamente, el oído codifica los diferentes sonidos que nos llegan. Según: Akerberg, M. (2005) hace referencia la a Studdert,K. Quien propone que se debe estudiar la percepción auditiva en las cuatro etapas: auditiva, fonética, fonológica, lexica, semántica y sintáctica.

En esta investigación se consideró el procesamiento auditivo que es el término usado para describir lo que sucede cuando el cerebro reconoce e interpreta los sonidos a su alrededor. Los seres humanos oyen cuando la energía, que reconocemos como sonido, se desplaza a través del oído y se transforma en información eléctrica que puede ser interpretada por el cerebro. El término "desorden" en el desorden del procesamiento auditivo (APD, por su sigla en inglés) significa que algo está perjudicando el procesamiento o la interpretación de la información.

En años recientes, los científicos han desarrollado nuevas maneras de estudiar el cerebro humano mediante la imaginología. Esta es una herramienta potente que permite el monitoreo de la actividad cerebral sin ninguna operación quirúrgica. Los estudios de imaginología ya están dando a los científicos nuevas apreciaciones sobre el procesamiento auditivo. Uno de los valores de la imaginología es que proporciona un criterio objetivo, cuantificable de un proceso. Muchos de los síntomas descritos como relacionados con APD son explicados de otro modo por diferentes personas. La imaginología ayudará a identificar la fuente de estos síntomas. Otros científicos están estudiando el sistema nervioso auditivo central. Neurocientíficos cognoscitivos están ayudando a explicar cómo los procesos que median en el reconocimiento y la comprensión de los sonidos funcionan en los sistemas tanto normales como anormales. (National Institute on Deafness and Other Communication Disorders 2003)

Los síntomas de un posible trastorno del procesamiento auditivo

Los niños con problemas de procesamiento auditivo tienen una inteligencia y audición normales. Sin embargo, también se ha observado que estos niños:

- Tienen dificultad para poner atención y para recordar la información presentada por vía oral
- Tienen problemas para llevar a cabo instrucciones de múltiples pasos
- Tienen una habilidad auditiva deficiente
- Necesitan más tiempo para procesar información
- Tienen un desempeño académico bajo
- Tienen problemas de comportamiento
- Tienen dificultades con el lenguaje (por ejemplo, confunden secuencias de sílabas y tienen problemas para desarrollar vocabulario y comprender el idioma)
- Tienen dificultad con la lectura, comprensión, deletreo y vocabulario

La dislexia

La dislexia es un trastorno del lenguaje caracterizada por la dificultad para decodificar palabras que refleja insuficiente capacidad de procesamiento fonológico. Incluye problemas en la lectura, escritura y deletreo. Los sujetos tienen disminuida la habilidad para traducir una imagen en unidad de sonido correspondiente a esa imagen. Las causas de la dislexia pueden ser discriminación auditiva, integración de datos auditivos, dificultades en la secuenciación, debilidad en la memoria a corto plazo.

La dislexia se define como un problema en el proceso de descodificación, que se manifiesta en una escritura ilegible, una dificultad en el reconocimiento de las palabras y escasa comprensión; sin que

exista ninguna causa intelectual, emocional o cultural aparente y que suele venir acompañada de otras dificultades como por ejemplo en el cálculo o en la lengua escrita, repercutiendo así en el aprendizaje de otras áreas.

La **dislexia** es un trastorno del aprendizaje debido a problemas con la memoria de trabajo y como consecuente es muy probable que también tengan problemas con la escritura.

Hiscox, Leonavičiūtė, & Humby (2014), si las personas con dislexia utilizaran un “software autocorrector de deletreo” cuando están transcribiendo o les están dictando un texto, entenderían mejor el contenido de este.

Los autores hipotetizaron que esta mejora es debida a que la demanda de memoria de trabajo se ve reducida con el uso del software. Por último, también demostraron que el uso prolongado y regular del software puede ser beneficioso tanto para personas con dislexia como personas sin dislexia. Las mejoras se observaban en: aumento de la confianza, mejora del trabajo escrito, mayores logros académicos y aumento de autoestima. Todos estos factores que se ven mejorados gracias al uso repetido del software, suelen verse alterados en personas con dislexia.

Por lo tanto, la dislexia es un **trastorno del aprendizaje** que necesita ser detectado, diagnosticado e intervenido desde las aulas regulares. Debido a ello y a su alta relación con el lenguaje y otras habilidades relacionadas (escritura, procesos fonológicos, memoria de trabajo, etc.), es importante detectarlo a tiempo y empezar a trabajarlo lo antes posible. Si se dota al niño de los recursos y las tácticas necesarias para que pueda trabajar a un nivel normal (por ejemplo: el “software autocorrector de deletreo”), se conseguirá reducir muchos de los problemas que una persona con dislexia puede toparse a lo largo de su vida (fracasos académicos, problemas con la **comprensión lectora** necesaria en el día a día, dificultades de obtención de un trabajo, etc.).

Los tipos de dislexia son:

Dislexia disfonética, más recientemente llamada auditiva-lingüística, con déficit primario en la integridad grafema/ fonema. El niño lee las palabras globalmente en lugar de analíticamente.

Dislexia diseidética, recientemente llamada perceptivo-visual, con déficit primario para percibir palabras completas como gestalts. El niño lee laboriosamente letra tras letra y no percibe las palabras como un conjunto.

Alexia, recientemente llamada subtipo mixto, con déficit en ambos procesos. Estos niños son los que presentan más problemas de aprendizaje Carratalá, S. (2013)

En los casos investigados las deficiencias más notorias son la falta de discriminación auditiva, visual y la memoria a corto plazo, que corresponde a los tipos de dislexia disfonética y diseidética.

Bases neurológicas de la dislexia.

Cuando hay problemas en las esferas cognitivas, investiga las fases cerebrales para comprender para diagnosticar que subproceso cognitivo no se ha desarrollado bien. Las bases neurobiológicas de la

dislexia se aplican diferentes técnicas de la neuroimagen como la resonancia magnética, la magnetoencefalografía, electroencefalografía que tienen características diferentes, pero proporcionan información para evaluar el cerebro a nivel estructural en la cual se analiza las propiedades físicas del cerebro y a nivel funcional para valorar la actividad de este en el proceso de aprender a leer y escribir.

El problema en el cerebro va a causar problemas en el aprendizaje. Las regiones que están afectadas en el aprendizaje hemisferio izquierdo que analiza las palabras a nivel ortográficos y otras regiones participan en el análisis fonológico de las palabras.

Los disléxicos a nivel estructural en estas regiones presentan diferencias en la sustancia gris de las neuronas con los normolectores. La magnetoencefalografía nos permite ver si cuando presentamos una palabra visual estas regiones involucradas en la lectura se activan a puntos temporales diferentes entre un niño disléxico y un normolector. Las relaciones entre lo ortográfico y lo fonológico, si estas regiones cerebrales se comunican a nivel funcional, se mide viendo las correlaciones entre la actividad temporal de estas regiones. Se ve como trabajan al mismo tiempo, se puede ver como se propaga la actividad cerebral, desde donde salea donde va si hay diferentes circuitos de la activación cerebral, hay estudios que demuestran que estas relaciones están más débiles en los disléxicos que en los normolectores. La neurociencia también toma en cuenta todo el entorno del niño. (Video de la conferencia organizada por el BCBL-Brain talk-2013)

Estilos de aprendizaje de los niños y niñas que presentan síntomas disléxicos

Los estilos de enseñanza.

Son las formas particulares de interactuar del docente con los estudiantes en el espacio pedagógico, es el reflejo implícito o explícito de las concepciones, las formas de enseñar, evaluar. Los estilos de enseñanza según P, Honey y A Mumford son: Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático.

Los estilos de aprendizaje

Los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos, y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de como los estudiantes perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje Alonso (1994 :104). Se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategia a la hora de aprender. Según la clasificación propuesta por P, Honey y A Mumford son: Activo, Reflexivo, Teórico, Pragmático.

El docente debe adaptarse a los estilos de sus estudiantes para favorecer la empatía pedagógica o a su vez proporcionar múltiples estrategias que involucre los diferentes estilos de aprendizaje para fortalecer los que poseen y estimular los estilos que no han desarrollado; sin embargo, se debe dejar en claro que no resulta favorable que el docente imponga su estilo de enseñanza ya que los estudiantes aprenden con mayor facilidad cuando se enseña en el estilo predominante del aprendiz.

Ejercicios fonológicos y de percepción visual

El plan de recuperación en edad escolar está centrado en el área del lenguaje y en la inmadurez perceptiva y manual. Las actividades abarcan los siguientes aspectos:

-**Ejercicios de actividad mental:** de atención y memoria, organizar y ordenar elementos, observar y distinguir unos objetos de otros.

-**Ejercicios perceptivos y manuales:** reconocer y agrupar objetos según el color, según el tamaño y la forma.

-**Ejercicios de equilibrio estático:** mantenerse sobre un pie, mantenerse de puntillas, etc.

-**Ejercicios de equilibrio dinámico:** saltar sobre dos pies, saltar con un pie, etc.

-**Ejercicios espaciales** (abajo-arriba, delante-detrás, etc.)

-**Ejercicios de lenguaje:** nombrar y definir objetos, dibujos, contar cuentos.

-**Ejercicios para conocer su propio cuerpo:** señalar partes del cuerpo, decirlas por su nombre, etc.

-**Ejercicios de analogías figurales.**

-**Ejercicios de lectura y preescritura,** son ejercicios que ayudan a seguir el movimiento y reconocimiento de las letras, en este nivel se ejercita el aprendizaje de las vocales, consonantes y de los números. Para conseguirlo, además de los ejercicios de caligrafía, se utilizan las actividades con plastilina, pintura de dedos, recortado de figuras, picado, etc.

Todos estos ejercicios de rehabilitación del disléxico deben aumentar su complejidad en función de la edad cronológica del niño, y estimular y adquirir aquellos aprendizajes en donde se haya quedado estancado.

En la escritura, para la mejora ortográfica podemos trabajar mediante deletreo oral simultáneo: el alumno lee, tapa, escribe y verifica cada una de las palabras seleccionadas (Broomfield y Combley, 2003).

Además, proponemos las siguientes actividades multisensoriales de ortografía: la palabra seleccionada es calcada por el alumno (que deletrea los fonemas oralmente a la vez que los escribe), la palabra es copiada de nuevo de forma independiente y la palabra es escrita de memoria; se recopilan “palabras traviesas” en un diccionario personalizado; y se elaboran **fichas cacográficas** en las que el fonema más difícil se integra en una imagen asociada a la definición de la palabra.

Percepción Visual

Dominó: El objetivo de este juego es fomentar la constancia perceptiva. A cada estudiante se le presentan piezas como el juego del dominó, pero con distintos colores y formas. La mecánica del juego sería la misma que el juego tradicional.

El cubo lector: La finalidad de este juego consiste en enseñarle al estudiante a leer los diferentes fonemas con su respectivo sonido. Cada vez un niño/a deberá lanzar el dado y leer su fonema.

Percepción Auditiva

Videos educativos

La Banda de música: La finalidad de este ejercicio es que los niños/as aprendan a reconocer distintos instrumentos musicales. Para ello se divide la clase en 3 grupos y el profesor empezará tocando una serie de instrumentos diferentes de espaldas a los niños. Cada vez un grupo deberá decir cuáles

Algunas adaptaciones para favorecer la realización de actividades de formación interactiva eficaz son:

-**Uso explícito de procedimientos de enseñanza:** muchos materiales comerciales no proporcionan a los profesores el uso de procedimientos de enseñanza explícitos, por lo que el profesor con frecuencia debe adaptar este material para incluir estos procedimientos

--**Asegurar que el alumno ha entendido las instrucciones de la tarea:** para ello, deberá preguntarle al alumno y él explicará verbalmente lo que ha entendido.

-**Escribir los apartados y el vocabulario más significativo del tema en la pizarra:**

Antes de una explicación el profesor puede escribir las nuevas palabras de vocabulario y los aspectos principales en la pizarra.

-**Permitir el uso de apoyos materiales:** se debe permitir el uso de recursos didácticos tales como la calculadora, tablas de multiplicar, etc.

-**Colocar al estudiante cerca del profesor** para que le pueda ofrecer la ayuda necesaria.

-**Fomentar técnicas de aprendizaje cooperativo** por parejas o grupos pequeños en aquellas actividades que tienen un alto componente lector.

-**Utilizar señales para resaltar los aspectos más importantes:** los asteriscos u otros marcadores pueden acentuar las preguntas o actividades que son más importantes para la evaluación. Esto ayuda a los alumnos a rentabilizar el tiempo durante los exámenes.

-**Utilizar la enseñanza tutorada:** el profesor puede juntar a alumnos de diversos niveles para repasar las actividades, preparar un examen, etc.

-**Tener flexibilidad en el tiempo de trabajo:** los alumnos más lentos pueden disponer de más tiempo para realizar las tareas escritas.

Ejercicios de percepción auditiva

Se sugiere realizar ejercicios auditivos para mejorar la percepción

Mundo sonoro.

- Discriminación ruido silencio
- Identificación de ruidos del ambiente y del cuerpo,
- Identificación de instrumentos musicales
- Discriminación de cualidades sonoras
- Memorización auditiva de secuencias

Lenguaje

- Identificación auditiva de onomatopeyas.

En esta edad se trabaja con onomatopeyas muy diferentes entre sí a nivel auditivo y de diferentes categorías o clases (ejemplo: onomatopeyas de vaca, coche y reloj).

- Identificación auditiva del vocabulario

Se trabaja la identificación de las palabras trabajadas entre las que estará su nombre. En un principio, se puede ir introduciendo la identificación de palabras junto con la de onomatopeyas e instrumentos musicales.

- Identificación auditiva de vocales

En este momento se trabaja la identificación auditiva de las vocales que se han trabajado, a través de la repetición.

Discriminación auditiva de cualidades sonoras

Identificación auditiva del lenguaje (equipo de auditivos CREENA)

(reena.educacion.navarra.es/equipos/auditivos/.../programacion_percepcion_auditiva...PERCEPCIÓN

AUDITIVA. 1ª FASE. A. MUNDO SONORO.

Diagnóstico de dificultades de percepción.

Realizar los siguientes ejercicios fonológicos para la detección preliminar de la percepción auditiva.

- Percepción de notas musicales. El niño escucha ocho pares de notas musicales y debe decidir si suenan igual o diferente. La puntuación máxima es 8.
- Percepción de sonidos ambientales. El niño debe decidir a qué corresponden ocho sonidos ambientales (p. ej., el llanto de un bebé). La puntuación máxima es 8.
- Percepción fonémica. Se presentan oralmente 20 parejas de palabras iguales (vaso, vaso) o desiguales (paso, vaso). Los pares desiguales varían en un solo fonema. La diferencia entre cada fonema que varía es de un solo rasgo. El niño debe decidir si las dos palabras son iguales o diferentes. Se da un punto por cada acierto. La puntuación máxima es 20

Adaptaciones curriculares

Adaptaciones curriculares para el niño disléxico

Es necesario buscar estrategias compensadoras, adaptadas a las características de cada alumno, para que puedan acceder a los contenidos curriculares y prevengan el fracaso escolar.

La adaptación de los objetivos educativos se convierte en una condición necesaria para estos niños, siendo necesario programas específicos para ellos.

Vamos a ver en un marco general algunas de las recomendaciones proporcionadas por la **Asociación Internacional de la Dislexia**:

- Adaptaciones en materiales.
- Adaptaciones relacionadas con la metodología.
- Adaptaciones en la evaluación.

Adaptaciones en los materiales.

Los materiales permiten al profesor proporcionar una atención individualizada en clase cuando el alumno accede al aprendizaje de manera distinta que el resto de sus compañeros.

Los alumnos disléxicos se agobian ante textos que contienen muchas unidades de información y con el fin de evitar la ansiedad y desmotivación se requieren tres aspectos:

Subrayar o destacar las partes más importantes.

Resumir las instrucciones escritas.

Fraccionar los textos en partes más pequeñas: puede ser efectivo fraccionar el texto en trozos más pequeños o eliminar partes del mismo cuando proporciona información redundante.

Proporcionar esquemas al alumno: que posteriormente le facilitará el recuerdo de la información que el profesor dio. Además, le ayuda a entender la idea principal y los aspectos relacionados con ella.

Grabadora: puede resultar una ayuda eficaz para que el niño pueda solucionar sus dificultades en la adquisición del conocimiento. El estudiante puede disponer de las instrucciones, textos y lecciones específicas en cualquier momento que lo necesite, para aclarar la comprensión de las instrucciones y los conceptos que no ha podido resolver mediante la lectura.

Esta técnica podría contribuir a la mejoría de las habilidades lectores, ya que el alumno puede ir leyendo el texto al tiempo que lo escucha.

Conclusiones:

- Los seis casos estudiados presentan síntomas de dislexia en la escritura y lectura debido a dificultades en la percepción visual y auditivas de las letras, sílabas, palabras, debido a falencias
- Los errores de inversión se debe a la falta de percepción visual de la forma, tamaño, ligamento y cantidad de las letras, que contiene las palabras.
- Los errores de omisión, adición y traslación de las letras sílabas, palabras al inicio medio o final se debe a errores en la percepción auditiva de los fonemas, falta de concentración y atención, rapidez al escribir.
- La tonicidad gruesa y fina, así como la ilegibilidad de la letra se debe a la falta de estimulación de los músculos de la mano, en los casos estudiados ya que existe otros factores neurológicos que pueden estar interfiriendo en la coordinación de los movimientos de la mano para escribir.
- La mayoría de los estudiantes con síntomas disléxicos tienen una lectura bradilexia ; Taquilexia lectura silábica , se salta los renglones al leer; tiene una lectura disrítica ; cometen errores de salteamientos,; y deletrean al leer.
- Los estilos de aprendizaje de los estudiantes no tienen relación con los estilos de enseñanza de los docentes ya que presentan estilos activos y pragmáticos en tanto que la mayoría de docentes tienen un estilo teórico y reflexivo.

- La percepción visual y auditiva es muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que si un niño tiene trastorno viso-auditivo va a tener dificultad en la discriminación de sonidos, para analizar y pronunciar . También tienen problemas para recordar series y problemas con la rima. Dificultades en tareas de percepción y discriminación visual, muestran errores de orientación, problemas de discriminación entre tamaños y formas, confusiones entre grupos de letras y dificultades para transformar letras en sonidos.
- La neurociencia se encuentra investigando que subprocesos cognitivos no están funcionando bien ,porque sufren de dislexia unos chicos y otros no; considerando que es un trastorno la neurociencia se esta apoyando de la neuroimagen. La dislexia es un trastorno del neurodesarrollo, a través de la neurociencia se investiga las fallas cerebrales y la serie de eventos que se han desarrollado mal desde el punto del cerebro para dar una explicación científica. El análisis del cerebro y el comportamiento de los niños disléxicos, desde el nivel cognitivo que es el encargo del procesamiento de la información.
- La percepción viso-auditiva en los estudiantes disléxicos se logran mejorar a través de ejercicios visuales y auditivos sistemáticos y permanentes por lo que se observa menos errores en la escritura, toman más conciencia fonológica al pronunciar y escribir evitando omitir, trasladar, y sustituir los fonemas. Entonces no podemos decir que, si a nivel de la neurociencia se está demostrando que si existe ciertos cambios estructurales y funcionales a nivel del cerebro al comparar los niños disléxicos con los normolectores, no podemos decir que no se puede intervenir al contrario se necesita de una atención multidisciplinaria para la adaptaciones curriculares.
- La neurociencia nos da la oportunidad de un análisis más profundo sobre las causas de la dislexia y que se puede abordar el problema desde diferentes aspectos cognitivos, es por esto que en esta investigación se ha dado énfasis al entrenamiento de las percepciones visuales y auditivas como una de las causas de la dislexia.

Recomendaciones:

- Es necesario aplicar estrategias lúdicas para ejercitar la percepción visual de las letras, palabras, frases en relación a su tamaño, forma, cantidad, ubicación, rasgos.
- Para disminuir los errores de inversión de letras es necesario ejercitar la simetría, direccionalidad de rasgos, nociones de espacio.
- Implementar ejercicios fonológicos y terapias alternativas que permitan estimular la percepción auditiva de los fonemas.
- Se recomienda realizar terapias alternativas para mejorar la percepción viso-auditiva, y actividades que logren disminuir los problemas de dislexia en la escritura de los estudiantes de la básica media. Es decir, realizando adaptaciones curriculares.
- Reeducción con adaptaciones curriculares

- Intervención en la prevención de las dificultades de la percepción visual y auditiva para evitar problemas de dislexia y si estos persisten en el tiempo es necesario el trabajo multidisciplinario de los profesionales.
- Los docentes deben adaptar sus estilos de enseñanza a los estilos de aprendizaje de los estudiantes y estimular todos los estilos de aprendizaje proporcionando estrategias variadas en las cuales reflexione, practique, argumente sus respuestas y mucha actividad.
- Es necesario un programa formativo dirigido a los docentes sobre Competencias docentes en dificultades del aprendizaje para atender a la diversidad de estudiantes desde el análisis de la neurociencia.

Limitaciones de la investigación.

La investigación realizada se basó en estudios de caso en las percepciones viso-auditivas y la incidencia en la dislexia leve en relación a la escritura. Es importante saber que todavía se necesita mucha investigación para comprender los problemas del procesamiento auditivo, Todas las estrategias emprendidas necesitarán ser adecuadas a las necesidades de cada niño, y su eficacia requerirá evaluarse continuamente. **El análisis de las percepciones viso- auditivas necesitan un diagnóstico profundo desde la neurociencia.**

Agradecimiento

Nuestros fraternos agradecimientos a todos los niños y docentes que participaron en esta investigación. A la inspiración que nos provocó Albert Einstein y **Whoopi Goldberg**, puesto que en su niñez atravesaron dificultades para aprender.

Bibliografía

- 1) Akerberg, M. (2005). La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2. Adquisición de segundas lenguas: Estudios y perspectivas, 45-72.
- 2) Aprendizaje, Madrid: Ediciones CEAS
- 3) Burgos, B (2013) Introducción a las Adaptaciones Curriculares para estudiantes
- 4) Carratalá, S. (2013) Problemas de Aprendizaje Dislexia Gaceta Optometría
- 5) con necesidades educativas Especiales primera edición Quito –Ecuador
- 6) Dehaene, S. D., Kepes, G., Nicolle, J. N., Weyl, H., Bonet, E., Wade, L. G., ... & Clark, R. H. P. (2014). El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia (No. 611.8). Siglo veintiuno,.
- 7) Encarnación, E., & Maribel, C. (2016). Valuación e intervención de la dislexia en niños de 8 años de edad.
- 8) Fernandez, S. (2006) Problemas auditivos en preescolares,
- 9) Lara Ruiz, A. (2015). Las habilidades viso-perceptivas y la comprensión auditiva en un centro bilingüe de educación infantil.
- 10) López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. Rev Neurol, 44(3), 173-80.

- 11) Marjor.S, Walsh, M (2006) Actividades para niños con problemas de aprendizaje
- 12) Martín,P. (2010)Habilidades sensoriales y rendimiento escolar
- 13) Martins, V. (2008). Neurociencia, cognicao e dislexia. Revista SOLETRAS, (15).
- 14) Mullor, M. D. C. M. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la gramática y ortografía en la educación secundaria obligatoria a través de los libros de texto (Vol. 332). Universidad Almería.
- 15) Preilowski, B., & Matute, E. (2011). Diagnóstico Neuropsicológico y Terapia del Trastorno de Lectura-Escritura (Dislexia del Desarrollo). Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 11(1), 95-122.
- 16) Price, M. S. M., & Calderón, J. L. H. (2011). Influencia de la percepción visual en el aprendizaje. Ciencia & Tecnología para la Salud Visual y Ocular, 9(1), 93-101.
- 17) Psicodiagnosis (2015) Trastornos de lectura recuperado de
- 18) Rosselli-Cock, M., Matute-Villaseñor, E., Ardila-Ardila, A., Botero-Gómez, V. E., Tangarife-Salazar, G. A., Echeverría-Pulido, S. E., ... & Ocampo-Agudelo, P. (2004). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI): una batería para la evaluación de niños entre 5 y 16 años de edad. Estudio normativo colombiano. Revista de neurologia, 38(8), 720-731.
- 19) Yáñez, A. S. (2005). Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención, ejemplificado con un caso de dificultades en lectoescritura.

Webgrafía

- 1) Bases neurobiológicas de la audición, sistema visual y sistema somatosensorial
- 2) Antonio Sánchez Antillón (2009) Proceso de discernimiento de la unidad
- 3) Beatriz Egido Ramos (2014) Las dificultades de la lecto-escritura: dislexia y disgrafía. pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/6013/1/TFG-O%20186.pdf>
- 4) Centro escolar C. P. Menéndez y Pelayo (2009)Psicopedagogía especial recuperado de http://www4.ujaen.es/~jtorres/pract_2.pdf
- 5) de analisis y muestreo en la investigacion sobre el ideal formal y de contenido de los psicoanalistas recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102009000200003
- 6) National Institute on Deafness and Other Communication Disorders(2001)Trastornos del Procesamiento Auditivo en los Niños
- 7) *Programa de estimulación auditiva (2012) recuperado de www.jmunozy.org/files/9/...auditiva/...aula/Programa_de_estimulacion_auditiva.pdf*
- 8) Rosa M. García Hdez (2015) Integración auditiva-visual recuperado de
- 9) Oltra V (2016) Dislexia: Información, Diagnóstico y Tratamiento de la Dislexia

FUNCIONALIDAD FAMILIAR EN CASOS DE NIÑOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Katherine Jazmín Morán Quinteros

Universidad de Guayaquil

katherinej.moranq@ug.edu.ec

Angélica María Véloz Balarezo

Universidad de Guayaquil

angelica.velozb@ug.edu.ec

Victoria María Márquez Allauca

Universidad de Guayaquil

victoria.marqueza@ug.edu.ec

Karoll Jeannette Márquez Allauca

Universidad de Guayaquil

karoll.marquez@ug.edu.ec

Resumen

En la escolaridad se presentan cambios en todo el sistema familiar que tiene que adaptarse a nuevas interacciones de funcionamiento, más aún cuando existen dificultades que minan la cohesión interna. El aprender es característico de los individuos que en ocasiones no pueden cumplir las expectativas sociales de interiorización del conocimiento. En el Ecuador existen normativas encaminadas a la inclusión, éstas en pocas ocasiones logran su fin, pues existen habilidades que no se han desarrollado para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad. El presente estudio es cualitativo y se basa en la casuística de tres familias con hijos de 10 a 14 años, cuyos promedios académicos no alcanzan los estándares esperados, entre los problemas de los hijos se encuentran poca capacidad de recordar, dificultades en la lecto escritura, escaso nivel de atención e impulsividad, en las familias existen dificultad en adaptarse y cohesionarse, les cuesta involucrarse directamente y buscan apoyo externo, el acompañamiento es superficial e interactúan con la crítica y defensa. Se utilizaron entrevistas especializadas y a profundidad, el cuestionario CUIDA y la Escala de Funcionamiento Familiar. A las familias les cuesta elaborar el problema de los hijos que trasciende y afecta su dinámica de relacionamiento.

Palabras claves: funcionalidad, familia, educación, aprendizaje, normativa

Abstract

In schooling, there are changes in the whole family system that have to adapt to new interactions of functioning, especially when there are difficulties that undermine internal cohesion. Learning is characteristic of individuals who sometimes can not meet social expectations of internalization of knowledge. In Ecuador, there are regulations aimed at inclusion, these rarely achieve their end, because there are skills that have not been developed to serve students with special educational needs associated or not with a disability. The present study is qualitative and is based on the casuistry of three families with children aged 10 to 14 years, whose academic averages do not reach the expected

standards, among the problems of the children are little capacity to remember, difficulties in reading, writing Level of attention and impulsivity, in families there is difficulty adapting and cohesion, it costs them to get directly involved and seek external support, the accompaniment is superficial and interact with criticism and defense. Specialized and in-depth interviews were used, the CUIDA questionnaire and the Family Functioning Scale. It is difficult for families to elaborate the problem of children that transcends and affects their relationship dynamics.

Keywords: functionality, family, education, learning, normative

Introducción

El término funcionalidad hace referencia a la dinámica interna de las familias que facilita su funcionamiento, y permite efectuar las funciones asignadas por la sociedad, que para Arés (2006) éstas no pueden ser remplazadas por otro sistema social, entre las primordiales se encuentran: a.) La crianza que se caracteriza por los cuidados que garantizan la supervivencia y un adecuado maternaje y paternaje. b) El apoyo y protección psicosocial que permite adaptarse y estabilizar a la familia de los cambios del ciclo evolutivo y las diversas crisis del desarrollo. c) La socialización que permite la transmisión de pautas culturales, la formación de valores, la adquisición de la identidad personal, familiar, social y de género están favorecidas por el carácter de las relaciones interpersonales en la familia, que poseen un marcado carácter afectivo.

Para Satir (2005) la funcionalidad está influida por la autoestima, que es concebida como el centro de la existencia, condición indispensable para alcanzar la libertad, siendo necesario cambiar la inseguridad y ansiedad por la receptividad para integrar nuevos conocimientos y expandir los horizontes. Es decir que la familia necesita tener la capacidad de adaptarse, cohesionarse y comunicarse.

El Ecuador a través del marco Constitucional reconoce la importancia para el bienestar de los hijos, centrando su función en brindar les protección (Registro Oficial N.449, 2008). De igual manera la comprensión de la infancia como etapa distinta a la del adulto, la concepción del niño como sujeto de derechos y los cambios ocurridos en las familias han impactado sobre las pautas de crianza dirigidas a los niños y niñas (Oficina regional de educación para América Latina, 2004).

La educación de los niños es una temática importante que en el estado ecuatoriano es prioritaria, concebida como un proceso continuo y de interés público que integra todos los niveles de formación, así lo refiere en el político 4.1 “Alcanzar la universalización en el acceso a la educación inicial, básica y bachillerato, y democratizar el acceso a la educación superior” (Senplades, 2014).

Un estudio realizado en Cuba sobre la Caracterización de la salud familiar en familias de niños con éxito escolar, permitió conocer que el 95 % de las familias evaluadas, no presentaban criticidad familiar ni disfunción en los procesos relacionales. Solo un 5 % presentó criticidad elevada, pero con relaciones intrafamiliares funcionales. También acotó que la priorización de las exigencias escolares en la familia y del cumplimiento de la función educativa; el aseguramiento de las condiciones materiales de vida; la unión y el acuerdo entre los padres ante la toma de las decisiones; la

organización estricta del horario extraescolar del niño, incluido el de las tareas en el hogar; la motivación y la estimulación por la actividad intelectual, así como el hecho de adjudicar al niño un papel activo y protagónico, aunque con el apoyo de los padres, permiten el éxito escolar (Méndez, Louro, & Bayarre, 2011).

Existen diferentes posturas que abordan los procesos cognitivos y metacognitivos en el aprendizaje: el modelo de aprendizaje de Bruner (1966) explica que el aprendizaje implica tres procesos: adquisición, transformación y evaluación de la información, siendo necesario un ambiente adecuado que favorezca un aprendizaje por descubrimiento, la transformación se logrará codificando y clasificando la información ajustando las categorías que ya posee. El modelo de la estructura cognitiva de Ausubel (1968), quien indica que es necesaria la estructura cognitiva como conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje, la cual depende de 3 variables: inclusión por subyunción, disponibilidad desubjuntora y discriminabilidad, que producen cinco procesos: reconciliación integrativa, subyunción, asimilación, diferenciación progresiva, consolidación. El desarrollo cognitivo de la memoria en Flavell (1977) quien describe los procesos como operaciones y capacidades del sistema entre los que distingue procesos básicos de reconocimiento conocimientos, estrategias y metamemoria referida al conocimiento y control (Martín del Buey, Martín Palac, Camarero, & Sáez Navro, 2015).

Cordié (1994) plantea que en el aprender converge el deseo y la necesidad, y cuando existe alguna dificultad cognoscitiva es por la una inhibición de la pulsión epistémofílica, es decir muchos casos de fracaso escolar obedecen a una motivación inconsciente y no ha una incapacidad estructural de hacerlo.

En la práctica clínica se observa que a las familias les cuesta organizarse cuando uno de los hijos presenta dificultades de aprendizaje, este trabajo responde al método cualitativo, describe las interacciones funcionales y disfuncionales de las familias con hijos que tienen limitaciones en la esfera cognoscitiva, entre las categorías analizadas mediante las entrevistas especializadas, cuestionario CUIDA y prueba FFSIL se encuentran: asertividad, autoestima, capacidad para resolver problemas, equilibrio emocional, cuidado afectivo, cohesión, armonía, rol, comunicación y adaptabilidad.

Entre los resultados se evidencia que hay problemas en la pareja conyugal que aun no se han resuelto, sumados a la incapacidad de organizarse, adaptarse y cohesionarse, todo lo cual limita la funcionalidad y agravan los conflictos de orden cognitivo en los hijos.

Importancia del problema

Los problemas de aprendizaje en todas las edades en especial en los niños han sido por mucho tiempo ignorados, confundidos y tratados de manera denigrante en especial para quien lo sufre y su familia, pese a que en el Ecuador la Constitución de la República señala que los niños son un grupo vulnerable cuya atención es prioritaria, teniendo que el Estado, la Sociedad y la Familia procurar su protección (Registro Oficial N.449, 2008), es hasta que un colectivo de organizaciones impulsan la reacción de la Ley de discapacidad (Registro Oficial N.145, 2013), que se inicia una serie de acciones y

soluciones que han sido poco a poco incorporadas, con mayor fuerza en los ámbitos de salud y educación, en esta última en especial, las instituciones están obligadas a implementar planes de estudio individualizados y ajustados a la capacidad de los educandos cuando se detecta algún problema de aprendizaje aún sin una valoración formal que avale las dificultades en la adquisición de conocimientos.

Si bien es cierto es importante atender a las personas que tienen limitaciones en su aprendizaje formal, ésta debe estar de la mano con una intervención familiar, que usualmente los educadores no lo identifican y menos aún priorizan. La familia debe pasar por un proceso de integración “en el que hay adaptación mutua entre quienes estaban marginados y el sistema o entorno que los margina” (Fantova, 2000), para evitar la exclusión y segregación social es necesario incluir al niño y su familia.

La escolaridad es una experiencia que causa desajustes en la dinámica interna de los diversos sistemas familiares, más aún cuando los hijos no logran los estándares educativos previstos por los padres. Este colapso familiar debe ser abordado y sostenido por un proceso psicoterapéutico, que permita mantener la cohesión, la expresión positiva de los afectos, capacidad de adaptación y comunicación. La participación de la familia, en especial de los progenitores es indispensable y no es acudir a reuniones escolares donde le van a recordar su situación, de allí que es importante la intervención psicofamiliar para mejorar el nivel de involucramiento y desculpabilizar. El presente trabajo visibiliza la importancia de la atención psicoterapéutica familiar, para lograr homeostasis y funcionalidad, incluso en las dificultades propias del desarrollo de los hijos.

Metodología

Por las características de la problemática, se usó el método cualitativo de investigación, a través de entrevistas semiestructuradas especializadas, en el que se abordaron los tópicos: a.) funcionamiento familiar: en especial la cohesión, capacidad de expresión de afectos y resolución de problemas, adaptabilidad, roles e involucramiento en la crianza de los hijos. b) autoestima familiar: formas de comunicación y equilibrio emocional.

Adicionalmente se utilizó el Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores, conocido por sus siglas CUIDA (Bermejo, y otros, 2014), aplicado al encargado de cuidado y supervisión de tareas, consta de 189 reactivos con tres escalas de validez (deseabilidad social, índice de invalidez, índice de inconsistencia de respuestas) que le dan consistencia a la herramienta, los resultados aportan información sobre la forma de crianza y cuidado de los hijos. Las categorías de análisis son: Asertividad, autoestima, capacidad para resolver problemas, equilibrio emocional y cuidado afectivo.

De igual manera se utilizó la prueba de percepción de funcionamiento familiar FF-SIL, que valora el cumplimiento de las funciones básicas, la dinámica de las relaciones internas, que por sus características permite evaluar por categorías, las seleccionadas para este trabajo son: cohesión, armonía, rol, comunicación y adaptabilidad

Las tres familias evaluadas han sido derivadas por instituciones educativas, de organización nuclear, con un hijo que presenta problemas de aprendizaje al momento de la atención.

Resultados

Una vez culminada la evaluación de las familias, incluidas la aplicación de herramientas, se detallan a continuación sus interacciones.

La familia A, con dos hijos, el mayor de 12 años, presenta dificultades en su aprendizaje, lo que ha llevado a la madre a buscar una institución educativa que a su criterio personal le brindaba el apoyo necesario, sin embargo, a medida que ha avanzado en los años escolares los problemas relacionados a su capacidad de memorizar se incrementaron, llevándolo a tener promedios bajos (menos de 4 puntos). A nivel familiar, la madre es la que asume parcialmente los cuidados de los hijos, el control de tareas y acercamientos a la escuela. La sobrecarga de labores provoca conflictos en la relación conyugal y entre hermanos. Ha buscado apoyo en varios maestros externos quienes le aseguran que el niño aprende, pero en el momento de la valoración no logra el puntaje mínimo requerido. En cuanto a la comunicación, ésta es clara y directa, en ocasiones suele ser hostil por parte de la madre de familia, el padre asume un rol pasivo y pese a que dice estar preocupado, lo que hace no satisface a la esposa. Para los hijos en especial el niño, siente su autoestima menoscabada, pues las quejas de sus maestros son frecuentes, los padres indican que están bien, sin embargo, no comentan de su problemática pues temen las críticas de su círculo de amigos. En el CUIDA los índices de discapacidad social son altos, la autoestima, asertividad, cuidado afectivo, capacidad de resolver problemas y equilibrio emocional bajo, el índice de invalidez, inconsistencia de respuestas en los rangos normales. En la prueba FFSIL se identificaron problemas en la cohesión, armonía, rol, comunicación y adaptabilidad, pues al parecer existen normas que no han sido dichas, sino que se han asumido y provocan malestar en todos.

En la familia B, con hija única de 10 años, los problemas de aprendizaje de la niña se acompañan de irritabilidad en especial cuando se siente presionada por sus padres, quienes son profesionales y delegan el cuidado a otras personas pues consideran que no son capaces de asumir este rol. Han buscado maestros quienes incluso ya no quieren continuar con sus labores pues todo lo que aprende la niña con ellos luego se le olvida en la clase, incluso las tareas no las presenta pues en su memoria no registra haberla realizado. Pese a que en varias ocasiones suelen decir que no se sienten culpables, en ocasiones se contradicen, la madre indica que es afectiva aunque a veces siente culpa por no compartir con su única hija y por no haber podido embarazarse, en cuanto al padre de familia, es firme en su carácter y comparte más con su hija, incluso es quien la representa en la escuela, su relación afectiva se basa en organizar las tareas y actividades de la hija. La familia ha transitado por varios psicopedagogos y dicen estar frustrados y preocupados por su futuro. En el CUIDA los índices de discapacidad social, equilibrio emocional y cuidado afectivo son altos, autoestima, capacidad para resolver problemas y la autoestima baja el índice de invalidez, inconsistencia de respuestas, capacidad de resolver problemas en los rangos normales. En la prueba FFSIL se identificaron problemas en la cohesión y adaptabilidad.

La familia C, con dos hijas (la mayor de 14 años, la menor de 6 años), y el hijo de 11 años, quien presenta dificultades en el lenguaje y aprendizaje desde los seis años, época que coincide con problemas de infidelidad de la pareja quienes han llegado a agredirse frente a sus hijos mayores, hace tres años la maestra exigió una evaluación para el ingreso escolar del niño, inicialmente se resistían pues no querían asumir que tenían problemas con su único hijo, pese a las indicaciones de los profesionales continuaron con las discusiones frente a los niños. Ninguno asume la supervisión real de las tareas escolares, ellos critican la actitud de su pareja, se justifican, incluso el padre de familia indica que la señora promueve las discusiones cuando los menores están presentes, la madre considera que los hijos deben conocerlo todo. Finalmente, el padre es quien ha terminado asumiendo parcialmente el apoyo escolar, pues no están en condiciones económicas de pagar un maestro particular. La hija mayor intentó en algún momento enseñarle a su hermano, pero no pudo pues el niño se vuelve irritable y obstinado. El niño repitió quinto año básico, y desde que los problemas entre sus padres menguaron, su motivación por aprender se incrementó, aunque en ocasiones se vuelve incluso violento. En el CUIDA los índices de discapacidad social son altos, asertividad, autoestima, capacidad para resolver problemas, equilibrio emocional y cuidado afectivo con puntajes bajos, el índice de invalidez, inconsistencia de respuestas se presentaron en rangos normales. En la prueba FFSIL se identificaron problemas en la cohesión, armonía, rol, comunicación y adaptabilidad, los padres aún no han resuelto sus problemas de pareja, dejan a los hijos sin un apoyo real y los violentan a ser testigos de sus agresiones constantes.

Discusión

En las familias evaluadas se evidencia bajo nivel de funcionalidad en la familia A y C, la pareja no logra superar sus dificultades, repercutiendo y agravando los problemas de aprendizaje de los hijos, quienes terminan centralizados en una dinámica viciada de críticas, quejas, señalamientos peyorativos que minan la autoestima y el equilibrio emocional de todos como lo corroboran las respuestas de las pruebas CUIDA y FFSIL.

En lo que se refiere al rol, es decir en la función que cada integrante debe asumir para no provocar sobrecarga los roles son básicamente instrumentales y tradicionales en las tres familias, en el caso de la familia A, la madre asume el rol de cuidado e intenta involucrar al padre quien no lo percibe como necesario, en la familia B, los padres han logrado organizarse de tal manera que la hija pueda estar acompañada y atendida en ausencia de uno de los progenitores, en el caso de la familia C, el padre es quien ha asumido el rol de cuidado y supervisión de tareas. Estos resultados se relacionan con las construcciones socialmente enseñadas respecto al género, donde se asigna a la mujer roles domésticos y de cuidado, como sinónimo de maternidad, protección y sacrificio y en los hombres roles de proveedores económicos, como signo de masculinidad y dominio (Fernández, 2004). Estos resultados se correlacionan con los puntajes bajos de capacidad para resolver problemas y asertividad del Cuestionario CUIDA, que se caracterizan por intentos de organizar y reorganizar a la familia y en especial del hijo con dificultades de aprendizaje.

La categoría cohesión, es decir, la unión familiar física y emocional que ayuda a enfrentar diversas situaciones es importante señalar, que en los casos A y C existe un distanciamiento emocional

considerable que no les permite a los padres de familia adaptarse y buscar soluciones adecuadas, manteniendo la dinámica, buscando soluciones paliativas que incluso no les permite evidenciar que las necesidades educativas de sus hijos no han sido satisfechas provocando irritabilidad y hostilidad en ellos. Otros aspectos que se ven afectados son armonía y comunicación que conforme las entrevistas y la prueba FFSIL están afectando el relacionamiento de las familias, en especial porque existen problemas en la pareja que no han podido resolverse y en cada interacción transmiten directa e indirectamente su malestar a los hijos. Para Brofenbrenner (1985) la familia es el contexto de desarrollo primario y los hijos reproducen sus interacciones.

Conclusión

Los problemas de aprendizaje son vividos por las familias disfuncionales como una crisis que no les permite organizarse, adaptarse y buscar alternativas de solución idóneas a las necesidades de todos sus integrantes, otra característica es la baja autoestima, escasa cohesión y comunicación indirecta, escaso equilibrio emocional y cuidado afectivo. Cuando existe funcionalidad en el sistema familiar, pese a las diferencias de la pareja, esta logra mantener en equilibrio pues los roles son asumidos, ejerciendo un estilo de crianza, maternidad y paternidad que promueve el desarrollo integral de los hijos.

Referencias

- 1) Arés, P. (2006). *Psicología de la Familia*. La Habana: Universidad de la Habana.
- 2) Bermejo, F., Estévez, I., García, M., García-Rubio, E., Lapastora, M., Letamendía, P., y otros. (2014). *Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores*. Madrid: Tea.
- 3) Brofenbrenner, U. (1985). *Contextos de crianza del niño*. Dialnet.
- 4) Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen*. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 5) Fantova, F. (2000). *Trabajando con familias de personas con discapacidad*. Instituto Interamericano del Niño.
- 6) Fernández, L. (2004). *Amor y sexualidad: algunos desafíos*. Redalyc.
- 7) Louro, I., Infante, O., De la Cuesta, D., Pérez, E., González, I., Pérez, C., y otros. (2002). *Manual para la intervención en la salud familiar*. La Habana: Ciencias Médicas.
- 8) Luengo, M. (2014). *¿Cómo intervenir en los problemas de conductas infantiles? Padres y maestros*, 37-43.
- 9) Martín del Buey, F., Martín Palac, M., Camarero, F., & Sáez Navro, C. (Julio de 2015). Obtenido de <http://documents.mx/documents/marco-teorico-de-los-procesos-cognitivos.html>
- 10) Méndez, V., Louro, I., & Bayarre, H. (2011). *Caracterización de la salud familiar en familias de niños con éxito escolar*. La Habana: Revista Cubana de Medicina General Integral.
- 11) Oficina regional de educación para América Latina. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil Latinoamericana*. Santiago: Trineo S.A.
- 12) Registro Oficial N.145. (2013). *Ley Orgánica de Discapacidades*. Quito: Editora Nacional.

- 13) Registro Oficial N.449. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Quito: Editora Nacional .
- 14) Rice, P. (2005). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. México: Prentice-Hall Hispanoamérica SA.
- 15) Satir, V. (2005). En contacto íntimo: como relacionarse con uno mismo y los demás. Ciudad de México: Pax México, 2da reimpresión.
- 16) Senplades. (2014). Plan Nacional para el Buen Vivir. Quito : Senplades.

HACIA UNA PSICOLOGÍA COMUNITARIA PARA LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Villacís Alarcón Eduardo Gustavo

Universidad de Guayaquil
eduardo.villacisala@ug.edu.ec

Luna Álvarez Heriberto Enrique

Universidad de Guayaquil
heenlual@gmail.com

Resumen

La atención a las necesidades especiales de las personas es un campo complejo, interesante, y de elevado valor humanista, sin embargo, la atención científica a este tema alcanza su mayor desarrollo en las últimas décadas del siglo pasado al rebasar los enfoques de servicio excluyente con una posición más comprometida con el respeto a la diversidad y la inclusión social. No obstante, la implementación de políticas sociales de asistencia, prevención, servicios especializados y la más reciente posición que aboga por acciones integrales que favorezcan el cambio de concepciones y prácticas comunitarias inclusivas es el tema de reflexión que presenta este artículo. La posición de los autores llama la atención hacia este último aspecto, considerando que la psicología comunitaria se presenta como una opción que permite ampliar la perspectiva holística con que debe trabajarse las necesidades especiales de las personas en la comunidad. En este propósito se presentan sus posiciones teóricas y metodológicas, y dejan planteado el reto que esto implica para la formación de los nuevos profesionales de la Psicología en Ecuador.

Palabras claves: Psicología comunitaria, Psicología social, necesidades especiales, comunidad, intervención

Abstract

Attention to the special needs of the people is a complex field, interesting and of high humanistic value, however, scientific attention to this subject reaches its greatest development in the last decades of the last century by going beyond the approaches of exclusive service with A position more committed to respect for diversity and social inclusion. However, the implementation of social policies of assistance, prevention, specialized services and the latest position that advocates comprehensive actions that favor the change of inclusive community conceptions and practices is the subject of reflection presented in this article. The position of the authors draws attention to this last aspect, considering that community psychology is presented as an option that allows to expand the holistic perspective with which the special needs of the people in the community must be worked out. In this purpose, their theoretical and methodological positions are presented, and they present the challenge that this implies for the formation of the new professionals of the Psychology in Ecuador.

Keywords: Community Psychology, Social Psychology, Special Needs, Community, Intervention

Introducción

La atención a las necesidades especiales se entiende como un derecho y un deber, en el que está implicada la familia, la escuela y la sociedad en general. Las perspectivas que se asumen en este proceso descansan tanto en el diseño de las intervenciones especializadas como en aquellas que promueven la inclusión mediante la implementación de sistema de apoyo y condiciones que se crean a nivel familiar, comunitario y social para favorecer el proceso de formación de la personalidad. En ellas se genera el análisis las potencialidades que el sujeto puede tener para auto gestionar su desarrollo y valoriza la manera en que desde estas contribuye al desarrollo de su entorno social.

En este empeño, atender las necesidades educativas especiales debe entenderse como la creación de las oportunidades para que el sujeto de manera efectiva pueda integrarse a su entorno.

En la actualidad, la propuesta de atención a las necesidades humanas no solo incluye la discapacidad física o intelectual sino también la discapacidad emocional y socioafectiva con la que las personas viven, trabajan y llevan adelante sus proyectos de vida.

Unas y otras necesidades se legitiman como campos específicos de intervención de la educación especial: la atención educativa y clínica a las discapacidades ha dado lugar a la especialización profesional de un grupo de educadores y también se orienta a la apertura de servicios de orientación psicopedagógicas que promueven el despliegue de potencialidades para compensar necesidades.

La problemática, sin embargo, parece ser más notable en sus aciertos: sistemas educativos que han elaborado ofertas especiales de atención a la diversa gama de necesidades se hace acompañar de políticas de promoción de la inclusión como derecho y deber de toda la sociedad. Políticas de acceso, derecho y apoyo integral se vienen desarrollando en todo América Latina, amparado en documentos internacionales de la OMS, ONU y CEPAL.

La estructura de funcionamiento a todo este sistema de influencia esta medido por la concreción que a nivel comunitario pueda hacerse, para lograr la comprensión de la complejidad, de un proceso que por su carácter socioeducativo destaca su naturaleza psicosocial en tanto se promueve el carácter integral, sistemático, permanente y continuo de las acciones para lograr el éxito a nivel sociocomunitario.

En el empeño de lograr estos objetivos, es preciso reconocer el carácter interdisciplinar con que se analiza el problema y permite la reflexión de las diferentes áreas del conocimiento entre las que analiza una mayor repercusión la psicología comunitaria.

La Psicología Comunitaria como campo de investigación y práctica profesional ha estado asociado a las características geográficas (zonas rurales, marginales o campesinas), intereses y necesidades comunes (educación, salud, agua, electricidad, vías de comunicación); sin embargo, en la actualidad el termino alcanza otro matiz y se asume como un campo disciplinar y científico que se encarga de estudiar el aspecto subjetivo de las relaciones humanas en el contexto y con una tecnología específica.

Téngase en cuenta que el término comunidad puede entenderse como una construcción social que es expresión del conjunto de relaciones sinérgicas que tiene lugar en un marco contextual (físico o virtual) en el que se encuentran las personas unidas por vínculos fuertes que han marcado su sentido de pertinencia e identidad.

La formación de la comunidad se da desde la construcción del pensamiento y el lenguaje, durante la actividad en diferentes contextos, que determinan la realidad social, modifica el significado y sentido que adopta la actividad. El pensamiento y el lenguaje en una determinada realidad social están matizados por las dimensiones que adopta el proyecto de cambio y el alcance que tiene en el marco de las políticas de gestión de las personas al interior de esas comunidades.

Esta idea sirve de marco para entender que si bien en los últimos años problemáticas mundiales como la globalización, la protección del medio ambiente, la migración, el impacto de la postmodernidad y de las comunicaciones virtuales, son aspectos que han ocupado la atención de disciplinas científicas como la Psicología comunitaria, hoy se presenta el reto de esclarecer las nuevas dimensiones de análisis con respecto a las necesidades especiales que tienen las personas, sobre todo en relación con las sinergias propias que añaden a la interacciones una influencia y una dinámica más orientada a las oportunidades.

En Ecuador, a pesar de las políticas de protección y desarrollo de las comunidades está en una manera diferente de entender las dinámicas entre las a la comunidad creada desde un enfoque cultural de las relaciones. Así, la preservación de las comunidades ancestrales indígenas y el desarrollo endógeno de comunidades campesinas, están refrendadas por la orientación que el gobierno ha otorgado a la matriz productiva y al proyecto social que legitima el Buen vivir. Sin embargo, en esta proyección también se declara la necesidad de integrar y otorgar oportunidades de desarrollo a las personas con discapacidad o con necesidades especiales de manera que puedan satisfacer sus aspiraciones personales y contribuir con la sostenibilidad del desarrollo comunitario y hacer viable el ejercicio democratizador de la ciudadanía.

Las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil, revela que aún este tema no ha sido abordado con la precisión y proyección metodológica que amerita, sobre todo por quienes ejercen la Psicología comunitaria. Es opinión de los autores, que el cambio social productivo del Ecuador debe generarse desde una participación activa de todos los ecuatorianos, sin diferencia de raza, clase y que es imprescindible afianzar la comprensión humanista de construir una participación todos para el bien de todos.

En este marco la Psicología comunitaria tiene que emprender nuevos caminos en la construcción de sus bases metodológicas para la intervención psicosocial y en este sentido cualquier contribución desde el plano de la reflexión teórica y científica puede sentar las bases para una nueva manera de apreciar y hacer psicología. Desde esta posición, se establece en este trabajo pautas teóricas de referencia obligada y se presentan las consideraciones de los autores respecto al tema con el propósito implícito de promover la reflexión y el debate.

Desarrollo

- **Referentes para una propuesta**

Para entrar en el análisis de este tema es necesario aceptar la trascendencia que tiene la Psicología como ciencia y fundamentar la relación entre lo individual y lo social. Sin embargo, las posiciones al respecto son diversas y precisan una postura coherente.

La historia de la Psicología revela en sus teorías un tránsito del racionalismo hasta el constructivismo social, explicar la sinergia entre la mente humana y cultura social evidencia el papel de las relaciones interpersonales, de la comunicación, y de la formación de redes sociales de participación que permiten entender las estructuras del contexto social como un aspecto clave para comprender las estrategias mentales y que en ella se refiere un factor explicativo, aunque no único de la psiquis humana, pues esta tiene lugar en el contexto, pues es en la relación individuo-sociedad donde emerge la esencia de su cultura individual.

Esta idea explica que el proceso de desarrollo del hombre descansa en la posibilidad de satisfacer sus necesidades individualidades y lograr una plena inserción social. Pero, para lograrlo es imprescindible contar con todas las potencialidades educativas en los contextos de actuación: la escuela, la familia y la comunidad, como expresión de la relación individuo-sociedad.

Por tanto, la mayor aspiración de una sociedad es preparar al hombre para su vida y su inserción social, lo cual significa que todos los actores se impliquen en la construcción de sus propias estructuras de conocimiento, en creación y transformación, en su propio proceso educativo.

De manera particular, la inserción social depende de cómo la sociedad le propicia oportunidades para que pueda construir desde la experiencia los conocimientos acerca de si mismo, de los demás y del mundo en general, y gestionar desde esta posición, su lugar en las interacciones que propician la comunicación y la actividad que realiza en los diferentes grupos a los que pertenece.

En la medida que la sociedad evoluciona mediante procesos continuos de transformación en los que participan las personas de manera individual y colectiva, tiene lugar el descubrimiento y concreción de su cosmovisión y modela su actuación; este proceso, como apropiación cultural se manifiesta en múltiples formas, y expresa el grado de desarrollo económico, social y político alcanzado por los grupos humanos relativamente estables al cual pertenece: las clases sociales, la familia y la comunidad, entre otros.

En este caso, la comunidad, como forma superior de la agrupación es quien configura la interacción social, en ella tiene lugar la apropiación cultural que dará lugar a la formación y desarrollo de sentimientos de pertenencia o de bien común.

Diferentes autores (Fernández, 2007; Flores, 2014; Luna, 2009) coinciden en que la comunidad se construye en la manera en que sus miembros se perciben como una unidad social, en la que un grupo

de personas comparten, intereses y necesidades, interactuando entre sí y promueven acciones colectivas a favor del crecimiento personal y colectivo. Por tanto, en ella se genera potencialidades de formación y desarrollo de sus miembros, a la vez que se aprovechan estas en función del desarrollo sostenible de la comunidad.

La manera en que las personas se aprecian, se apropia y participan en la configuración de la comunidad se generan las concepciones, sentimientos e influencias educativas desde las cuales se logra movilizar a las personas en la ejecución de tareas sociales útiles para las diferentes esferas: políticas, cultural, educativa, productiva y de salud.

América Latina cuenta con importantes experiencias en la conformación de comunidades de trabajo en las que las determinantes espaciales, físicos y virtuales, sirven de marco para la definición cultural de los miembros como una comunidad y pueden generar la orientación y educación ciudadana necesaria para desarrollar la identidad comunitaria y sensibilizar a los individuos para que participen de manera creadora en la transformación de su realidad.

Sin embargo, en la sociedad actual se identifica experiencias comunitarias relacionadas con la manera de asumir el desarrollo endógeno y desde el enfrentar las limitaciones para enfrentar situaciones que atentan contra la conformación de la comunidad como escenario de desarrollo humano. Se impone entonces, una mirada más centrada en las problemáticas humanas advierte los compromisos con la construcción epistémica y ética de la psicología comunitaria.

Los acontecimientos vividos en las últimas décadas, están generando dificultades de sostenimiento de los lazos sociales, lo que ha llevado a la fragmentación como unas nuevas formas de expresión de la cuestión social dentro de escenario sociocomunitario, convierten en nichos de situaciones sociales complejas las que surgen de la tensión entre necesidades y derechos, la diversidad de expectativas sociales y un conjunto de diferentes dificultades para alcanzarlas.

Estas tienen lugar en un marco de incertidumbre, desigualdad y desafiliación que se presenta como un marco de crisis representado por la pobreza, la pérdida de espacios de socialización y las nuevas formas de movimientos migratorios, más ligados a la desesperación que a la inserción. Esta situación genera un tipo de intervención social desde nuevas miradas y propuestas para que se reconstruyan las relaciones sociales, como resultado de un proceso de identificación y subjetivación, que permita superar la crisis de pertenencia e identidad, que está ligada al derrumbe de las formas típicas de socialización.

Se presenta entonces el reto impostergable de pensar en que una parte de la población se encuentra al margen o excluida de la sociedad, por sus características personales o por el hecho de no haber sido formado para ser parte de las comunidades; estas devienen en necesidades que pueden llegar a ser especiales cuando los factores excluyentes se han desencadenado como resultado de las discapacidades físicas, intelectuales, y afectivas, que se caracterizan como sociales complejas.

La identificación de la diversidad de necesidades especiales con que se implican las personas en la vida social, se ha convertido en la causa primera de la ausencia de comportamiento excluyentes y generador de la ausencia de lazos social que a su vez desencadena gran parte de los padecimientos de este nuevo siglo: aislamiento, farmacodependencia, suicidio, depresión, y agresividad. Sin embargo, esta misma situación está generando una nueva concepción de los espacios y formas de intervención en la comunidad.

La intervención psicológica y social en una comunidad en la que coexisten situaciones sociales complejas, se presenta como un instrumento de transformación, se identifica como un dispositivo de integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas con que se analiza los problemas sociales e institucionales en la comunidad.

De allí que la intervención social comunitaria desde la psicología, ha de ser percibida como una trama de relaciones en las que se logra articular y generar diálogos entre diferentes instancias y actores, hace necesario repensar en los diferentes distintos campos de saber que pueden generar recursos instrumentales, con una perspectiva orientada hacia la inclusión en la medida que en ella se gestione metas u objetivos comunes.

Una mirada epistemológica enfoca este análisis hacia la Psicología comunitaria, la cual asume el desafío de revelar las sinergias, entre las necesidades especiales de las personas que conforman la comunidad y las predeterminadas formas culturales de relaciones que en ella tiene lugar. Es en este marco que adquiere relevancia la tensión que tiene lugar entre los modelos clínicos o de la salud y los modelos sociales en la atención a las necesidades especiales de las personas en el ámbito comunitario.

De manera particular, la necesidad de trabajar desde la Psicología en la comunidad es reciente, y hay pocas referencias que expliciten este proceso asociado a la forma en que se debe atender las necesidades educativas especiales desde lo comunitario, lo que ha llevado a ubicar en un lugar importante a la Psicología comunitaria como disciplina científica.

Entender esta idea, supone primero asumir que la Psicología comunitaria se sitúa en la comprensión de la relación individual y colectiva que tiene lugar en la psiquis humana, así como los **principios y valores** que deben regular la intervención en el ámbito social; el **compromiso** con los grupos desfavorecidos; las estrategias de **transferencia** del conocimiento y la **efectividad** de los programas; y su inserción en el **contexto histórico y sociopolítico**, donde se incluye la educación de la cultura y valores de la sociedad a la que pertenece.

Al considerar la relevancia que alcanza este encargo, se explica el vínculo de la Psicología comunitaria al contexto, y por tanto a los problemas sociales que demandan soluciones emergentes y sostenibles para enfrentar la inserción social y superar las crisis económicas, ambientales y sociales derivados de la inserción de las nuevas tecnologías, generan nuevos contextos de intervención y problemas sociales de naturaleza diversa. (Montero 2003)

La Psicología comunitaria atribuye a diferentes causas psicosociales los problemas comunitarios, viéndolos como rasgos o tendencias internas de la estructura psíquica de las personas y de los grupos o colectivos que lo conforman. Sus técnicas buscan fortalecer la participación, compromiso, organización, y movilización de las personas en la vida social de la comunidad, para asumir responsabilidades de la transformación de su realidad y calidad de vida.

En el centro de los fundamentos epistemológicos de la Psicología comunitaria se buscan las vías para enfrentar los problemas, necesidades y oportunidades de las comunidades, para lo cual estudia los aspectos subjetivos que contribuyen a una mayor incidencia de las determinaciones. Se crea así la necesidad de reflexión y sistematización para construir nuevos instrumentos y nuevas relaciones de producción de conocimientos y de intervención acorde con el contexto actual de nuestras sociedades.

La Psicología comunitaria se propone entonces, entender e influir, desde y con las comunidades en situación de desventaja económica y social, en contextos, condiciones y procesos psicosociales vinculados con su calidad de vida, para que adquieran o refuercen competencias que faciliten la consecución de recursos necesarios para ejercer su ciudadanía en condiciones de justicia y equidad.

Para la Psicología Comunitaria, asume el reto de mejorar la intervención psicosocial en el marco de la comunidad, mediante la investigación, el asesoramiento, la promoción y prevención, la capacitación, el desarrollo de talleres vivenciales, la producción de material educativo y la movilización comunitaria, pero sobre todo, promueve el estudio e intervención en las comunidades complejas. Esa intervención deberá conseguir una mayor participación de todos los implicados y fundamentar el quehacer psicosocial que se genera en este contexto, pues ella es concebida como medio y/o fin, característica, valor y recurso metodológico, político y ético que permita influir de manera activa en sus procesos de transformación social.

Sánchez (2000) asegura por sus características, objetivos y contextos de actuación esta se encarga de proceso inclusivo, reflexivo, formativo, dinámico, voluntario y colectivo, orientados a la solución de problemas comunitarios concretos y a la e intervención en la gestión pública.

Así, la Psicología comunitaria asume la responsabilidad de hacer frente a estos cambios sociocomunitarios, orientando su intervención no sólo a los grupos desfavorecidos sino, sobre todo, dirigido a comprender y estimular la calidad de vida y la seguridad de la vida moderna en el contexto sociocomunitario, asumiendo la implementación de los programas y el posicionamiento claro ante los problemas sociales, junto al análisis crítico de los contextos sociales y políticos que le sirven de marco (Montero 2003).

En este marco se identifican las necesidades especiales derivadas de la discapacidad como uno de los problemas que deberá asumirse con prioridad en el estudio de la Psicología comunitaria, sobre todo, porque más allá del componente biológico/físico que lleva implícita esta provoca un nivel de

interpelación social que se ha visto sustentada tanto desde las políticas educativas y sociales que van desde la orientación y asesoramiento comunitaria.

Se impone entonces reconocer que la Psicología comunitaria deberá conseguir una aproximación dialógica entre la intervención psicológica comunitaria y las acciones que desde este marco se configuran para atender las necesidades especiales de los miembros de estas agrupaciones humanas. Se plantea entonces, la necesidad de entender la comunidad desde una praxis dialógica que permita organizar las múltiples voces y la convergencia entre las características individuales y las colectivas, distinguiendo el reconocimiento de la diversidad y la proyección inclusiva como característica esencial de su proyección.

En este empeño, se deberá trabajar por identificar los factores que limitan o potencian la participación activa de las personas con necesidades especiales en la vida social de la comunidad, se debe promover que actúen como elemento cohesionador y potenciador de la acción en común, generando un sentimiento de pertenencia e identidad social cuya dinámica, continuidades y discontinuidades, contradicciones y tensiones, y posibilidad de su reconfiguración según las características del contexto, ofrezca la posibilidad de participar en la construcción de una cultura inclusiva de carácter humanista y transformador a nivel individual y colectivo.

Desde el punto de vista metodológico se genera así la necesidad de buscar nuevas vías para establecer esos vínculos entre la comunidad y las personas con necesidades especiales dinamizando la inserción social de las últimas y generando una cultura de respeto y de acogida, acompañamiento, ayuda y apoyo recíproco que permita desplegar un movimiento transformador basado en técnicas de estudio diagnóstico, de orientación y de movilización de las personas hacia objetivos comunes, superando la fragmentación, segregación marginación de aquella que por sus necesidades especiales pueden *sentir o hacer sentirse*, fuera de la comunidad.

La Psicología comunitaria en Ecuador, deberá entonces saltar los escollos y asumirse como un recurso catalizador de los cambios que se están llevando a favor del *Buen vivir*, de la apertura a la multiculturalidad, y plurinacionalidad que hoy configura cualquier comunidad. Esa diversidad si no es bien enfocada desde los análisis internos en las comunidades, puede convertirse en obstáculo de una cultura comunitaria transformadora y sostenible del desarrollo humano sostenible al interior del nicho identitario, que puede llegar a ser la comunidad cuando se pertenece y actúa en consecuencia con ella.

Conclusiones

La relevancia que en los últimos tiempos se le atribuye a la comunidad en las políticas sociales está sustentada en la necesidad de afianzar los nichos de relaciones que se generan en el espacio más cercano al que viven y se desarrollan las personas. Este espacio (físico o virtual) de convivencia genera relaciones y sinergias propias que resultan cambiantes, si se tiene en cuenta que son agrupaciones abiertas que se plantean una nueva formación del Psicólogo Comunitario donde su visión se abre a no solo identificar problemas de carácter clínico o educativo, sino que se oriente a un cambio significativo en la atención a las personas con características especiales y a la comunidad que

se relaciona con ellos, comenzando en la Universidad pero que termine en una visión integradora de lo profesional, científico y humano que se aplique en todas las áreas de su vida.

Bibliografía

- 1) Fernández Díaz A. Cómo promover la interrelación escuela, familia y comunidad desde la diversidad educativa. [CD-ROM]. La Habana: Evento Pedagogía 2007, Curso Pre-evento No 39; 2007b.
- 2) Fernández Díaz A. Algunas consideraciones sobre el cómo en la interrelación de los centros docentes y la comunidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación; 2008b.
- 3) Flores Osorio, Jorge et al. (2014). Repensar la Psicología y lo comunitario en América Latina, julio 2014. Baja California, México. Universidad de Tijuana; julio 2014
- 4) Goncalves de Freitas, M. y Montero, M. (2003): "Las redes comunitarias", en M. Montero (coord.). Teoría y práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad, Buenos Aires, Paidós, pp. 173-201.
- 5) Infamilia - Mides (2007): Todos contamos: Estudio de dimensionamiento de la situación de calle de niños, niñas y adolescentes. Programa Infancia y Familia, serie 1, n° 1, Ministerio de Desarrollo Social, Montevideo.
- 6) Luna Broda, Sarya. (2009). Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología: La praxis de la psicología social comunitaria en Latinoamérica: construyendo metáforas de cambio con el circo social. Universidad Nacional Autónoma de México. Mexico D.F., junio 2009.
- 7) Machinea, J.L. et al. (2005). Cap. VIII "Hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio en América Latina y El Caribe" en Objetivos de Desarrollo del Milenio: una mirada desde América Latina y El Caribe CEPAL.
- 8) Maya-Jariego, I. (2016). Entornos comunitarios y teoría de la acción comunitaria: "No hay nada más práctico que una buena teoría" en Psicología Comunitaria. Global Journal of Community Psychology Practice, 7 (2), 1-6. Recuperado: 24/12/2016, desde <<http://www.gjcpp.org/>>.
- 9) Montero M. (2003): Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad. Paidós. Bs. Aires
- 10) Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2009). La manera de hacer las cosas. Santiago de Chile: PNUD.
- 11) Rodríguez-Mancilla, M; Boada, M.J. (2016). Investigación-acción-participativa y renovación urbana en el barrio patrimonial La Ronda de Quito. Revista interamericana de Psicología, vol.50, No.1, pag. 86-95
- 12) Sanchez, A.; Alfaro J.; Zambrano Alba. (2012). Psicología comunitaria y políticas sociales: reflexiones y experiencias (compilación). Buenos Aires: Paidós.

MACRO DESTREZAS EN EL CAMPO EDUCATIVO Y SU INCIDENCIA EN EL INTER –APRENDIZAJE, EN EL ECUADOR.

Nathaly Velásquez Pérez

Universidad Estatal de Milagro
michelle.nvp14@hotmail.com

Graciela Castro Castillo

Universidad Estatal de Milagro
graciala15@hotmail.com

Dennis Jiménez Bonilla

Universidad Estatal de Milagro
mauri0204@hotmail.com

Evelyn Carabajo García

Universidad Estatal de Milagro
evelincg20111@hotmail.com

Resumen

Las macro destrezas de lenguaje son indispensables en la comunicación del ser humano, mediante estas habilidades lingüística se evidencia la cultura y formación de una persona. Esta problemática fue detectada en varios estudiantes de educación básica de la zona 5. Se utilizó la encuesta y el método de observación directa como técnicas para recabar información, en las cuales se midió El objetivo de esta investigación es contribuir con estrategias innovadoras para socializarlas con los docentes de dichas instituciones y ayudar a la mejora de esta problemática.

Se aplicó la técnica de la encuesta, los resultados obtenidos contribuyen a cumplir el objetivo planteado de la investigación, el 34% de los estudiantes se le dificulta desarrollar la macro destreza de la lectura, por ende, se ve afectado el perfeccionamiento de las demás habilidades lingüísticas, el 29% la escritura, el 20% la escucha y el 17% el habla.

También se pudo detectar que una de las causas que genera esta problemática, donde el 86% de los estudiantes mencionaron que el docente no utiliza actividades para desarrollar las macro destrezas de lenguaje. A esto se debe el deficiente manejo de las habilidades lingüísticas por parte de los escolares. Luego de la aplicación de la técnica que se emplea a los estudiantes de educación básica podemos observar el porcentaje que se refleja a continuación, con su respectivo análisis, no se utilizaron formulas puesto que el número de estudiantes encuestados fue minoritario y de forma aleatoria.

Palabras claves: macro destreza, lenguaje, inter-aprendizaje, habilidades, educación..

Abstract

The macro language skills are indispensable in the communication of the human being, through these linguistic skills the culture and formation of a person is evidenced. This problem was detected

in the students of an educational institution in the city of Milagro. We used the survey and the direct observation method as information gathering techniques, in which it was measured. The objective of this research is to contribute with innovative strategies to socialize with the teachers of this institution and help to improve this problem.

The survey technique was applied, the results obtained help to meet the research objective, 34% of students have difficulty developing the macro skills of reading, thus affecting the improvement of other language skills, 29% writing, 20% listening and 17% speaking.

It was also possible to detect one of the causes of this problem, where 86% of the students mentioned that the teacher sometimes performs activities to develop the macro language skills. This is due to the poor management of language skills.

After applying the technique that is used to sixth grade students of basic education we can observe the percentage that is reflected below, with their respective analysis, no formulas were used since the number of students surveyed was minority.

Keywords: macro-dexterity, language, inter-learning, skills, education.

Introduccion

La educación en nuestro país se ha ido innovando de manera progresiva, con el propósito de mejorar la práctica educativa en los estudiantes. Actualmente en algunas instituciones se sigue empleando estrategias tradicionalistas al momento de desarrollar las habilidades comunicativas en el aula de clases, lo que genera desmotivación en los escolares y ocasiona que se le dificulte el perfeccionamiento de las macro destrezas de lenguaje, presentando problema para la lectura, la escritura, comprensión de textos y al pronunciar las palabras.

Por eso con este trabajo investigativo deseamos contribuir de forma significativa al proceso de aprendizaje, mediante el análisis de la incidencia de las macros destrezas de lenguaje en la enseñanza de los estudiantes de educación básica en los cuales se detectaron deficiencias en el desarrollo de las habilidades comunicativas que repercuten en gran manera a su rendimiento escolar y por ende a comunicarse bien. Es de suma importancia que se logre el perfeccionamiento de habilidades como leer, hablar, escribir y escuchar las mismas que ayudan a que la enseñanza en todas las asignaturas se desarrollen de la mejor manera y que el conocimiento impartido sea comprendido de forma correcta y eficaz.

En la investigación se ha propuesto socializar actividades didácticas de manera práctica que ayuden al docente a mejorar las macro destrezas de lengua en los escolares para que ellos puedan comunicarse de forma adecuada en todas las situaciones posibles.

Importancia del problema

Las macro destrezas de lenguaje cumplen un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, su correcto uso en el aprendizaje deber ser indispensable y eficaz; cabe recalcar que en la

vida del ser humano un 80% del tiempo se dedica a la comunicación oral y escrita donde entra en juego las habilidades lingüísticas que poseemos tales como: escuchar, leer, hablar y escribir. Estas habilidades comunicativas colaboran de manera progresiva a la formación del hombre. “La lectura hace al hombre completo; la conversación lo hace ágil, el escribir lo hace preciso”. (Bacon, 2012) Mediante el perfeccionamiento de estas destrezas se evidencia la cultura y la educación en el ser humano. Incluso en el currículo vigente de nuestro país como enfoque principal del área de lengua y literatura menciona que la enseñanza de esta asignatura debe centrarse en que el estudiante aprenda a comunicarse e interactúe con la sociedad para ello debe empezar por desarrollar las macro destrezas de lenguaje.

Metodología

La investigación es de carácter descriptivo, porque hace una descripción general de la problemática existente en las unidades educativas de educación básica de la zona 5, esta se encuentra dentro del método de investigación heurístico porque se citó aportaciones de psicólogos y pedagogos que se relacionaban con el tema planteado y a partir de esto logré identificar, interpretar, y conceptualizar toda la información que contribuya a la realización del estudio de caso.

Esta investigación es cuantitativa porque se tomó en cuenta un número determinado de estudiantes que tenían dificultad para desarrollar las macro destrezas de lenguaje en las instituciones de la zona 5 y así detectar nuestro problema referente al tema establecido.

Población y la muestra

Características de la Población y muestra

La población es finita porque se seleccionaron 200 estudiantes de básica media de cinco instituciones de la zona 5.

Métodos y las técnicas

Hipotético deductivo: Este método apporto en gran manera a la investigación porque a través de él podemos analizar las causas por las cual el estudiante no desarrolla de forma adecuada las macro destrezas.

Método bibliográfico: Mediante este método se busca obtener información específica de documentos, que nos servirá para aplicarla en nuestra investigación.

Método Causal: Este método nos sirvió para identificar las causas que provocan que los estudiantes no desarrollen de forma adecuada las macro destrezas de lenguaje y por ende los efectos que tendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Técnicas e instrumentos

Para el avance de este proyecto se escogió las siguientes técnicas

La encuesta

En esta investigación se realizará una encuesta compuesta de 8 preguntas relacionadas a las destrezas que debe de contar los estudiantes de sexto año de una Unidad Educativa.

Observación directa

En ella se evidencio el escaso desarrollo de las macro destrezas de los escolares, al momento de preguntarles o pedirles que desarrollen alguna habilidad propia de su edad.

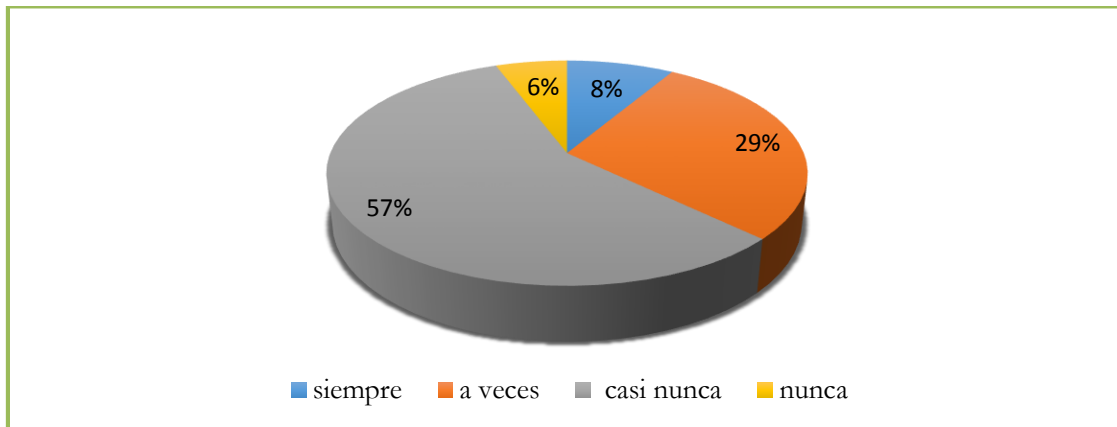
La entrevista

Se pudo realizar preguntas a docentes que imparte clases en donde se pudo evidenciar que no todos son profesores de educación básica y que tienen una deficiente capacitación en estrategias de aprendizajes.

Resultados de la encuesta

1. ¿El profesor realiza lecturas infantiles en clases?

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	3	8%
A veces	10	29%
Casi nunca	20	57%
Nunca	2	6%
Total	35	100%



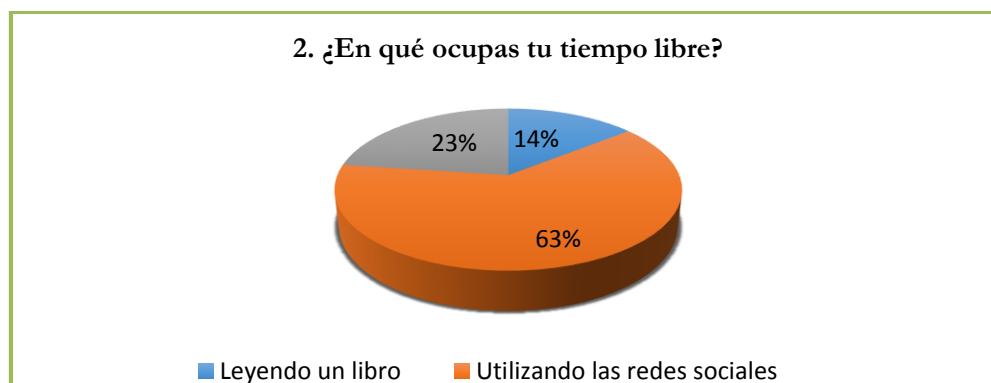
Fuente: Estudiantes de educación básica media de la zona 5

Elaborado por: Docentes investigadores

Interpretación: De acuerdo a los datos expresados en la gráfica se encontró que el 57% de los estudiantes mencionaron que el profesor casi nunca realiza lecturas infantiles en clases, el 29% dijo que a veces, el 8% siempre y solo el 6% dijo nunca.

2. ¿En qué ocupas tu tiempo libre?

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Leyendo un libro	5	14%
Utilizando las redes sociales	22	63%
U otra actividad	8	23%
Total	35	100



Fuente: Estudiantes de educación básica media de la zona 5

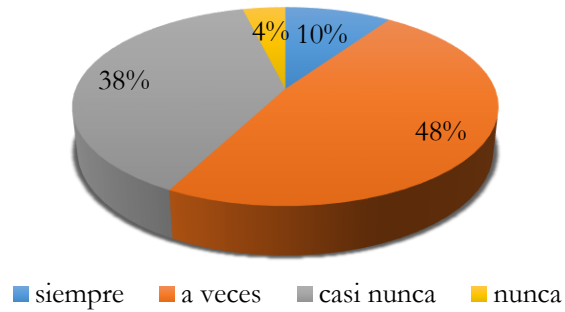
Elaborado por: Docentes investigadores

Interpretación De acuerdo a los datos expresados en la gráfica se encontró que el 65% de los estudiantes ocupan su tiempo libre navegando en las redes sociales, el 23% haciendo otras actividades y solo el 14% leyendo un libro.

3. ¿Has escrito historietas, fabulas o cuentos en este año escolar?

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	3	4%
A veces	15	48%
Casi nunca	12	38%
Nunca	5	10%
Total	35	100%

3. ¿Has escrito historietas, fábulas o cuentos en este año escolar?



Fuente: Estudiantes de educación básica media de la zona 5

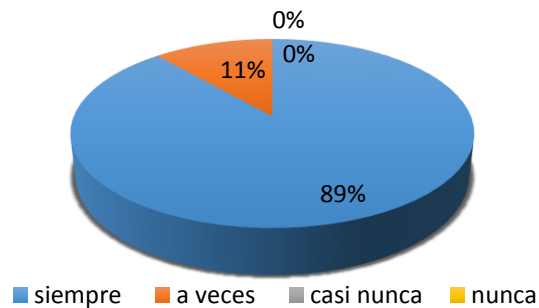
Elaborado por: Docentes investigadores

Interpretación: De acuerdo a los datos expresados en la gráfica se encontró que el 48% de los estudiantes a veces escriben historietas, fábulas o cuentos en este año escolar, el 38% dijo que casi nunca, el 10% nunca y solo el 4% dijo que siempre lo hace.

4. ¿Crees que es necesario practicar la escucha activa?

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	31	86%
A veces	4	11%
Casi nunca	0	0%
Nunca	0	0%
Total	35	100%

4. ¿Crees que es necesario practicar la escucha activa?



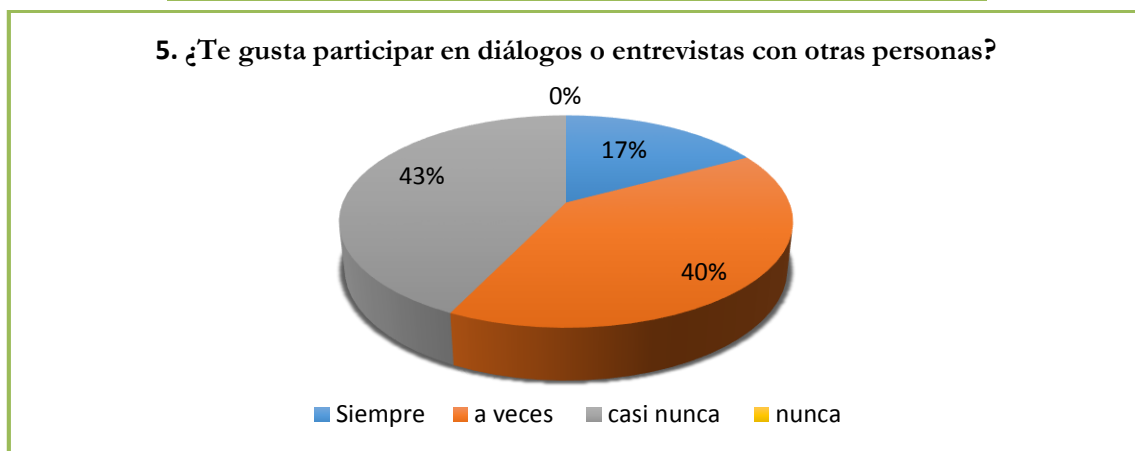
Fuente: Estudiantes de educación básica media de la zona 5

Elaborado por: Docentes investigadores

Interpretación: De acuerdo a los datos expresados en la gráfica se encontró que el 89% de los estudiantes consideran que siempre es necesario practicar la escucha activa y el 11% que solo a veces es necesario practicarla.

5. ¿Te gusta participar en diálogos o entrevistas con otras personas?

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	6	17%
A veces	14	40%
Casi nunca	15	43%
Nunca	0	0%
Total	35	100%



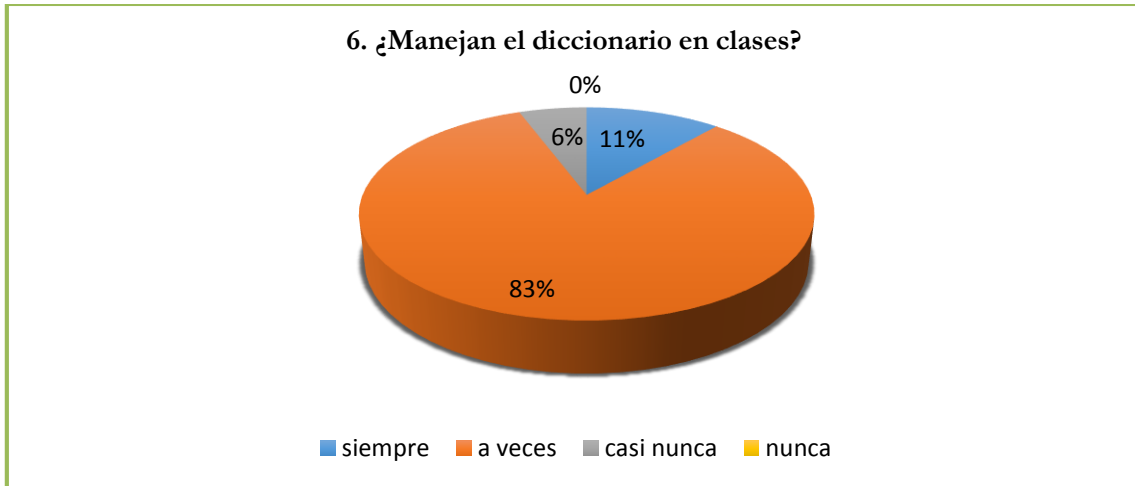
Fuente: Estudiantes de educación básica media de la zona 5

Elaborado por: Docentes investigadores

Interpretación: De acuerdo a los datos expresados en la gráfica se encontró que el 43% de los estudiantes casi nunca les gusta participar en diálogos o entrevistas con otras personas, 40% dijo que a veces y el 17% siempre participan.

6. ¿Manejan el diccionario en clases?

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	4	11%
A veces	29	80%
Casi nunca	2	6%
Nunca	0	0%
Total	35	100%



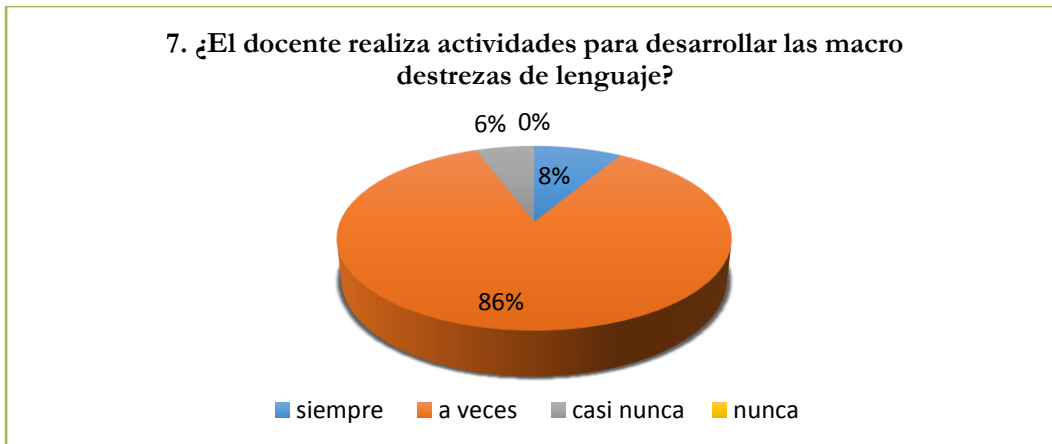
Fuente: Estudiantes de educación básica media de la zona 5

Elaborado por: Docentes investigadores

Interpretación: De acuerdo a los datos expresados en la gráfica se encontró que el 83% de los estudiantes a veces manejan el diccionario en clases, el 11% siempre lo hacen y el 6% casi nunca.

7. ¿El docente realiza actividades para desarrollar las macro destrezas de lenguaje?

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Siempre	3	8%
A veces	30	86%
Casi nunca	2	6%
Nunca	0	0%
Total	35	100%



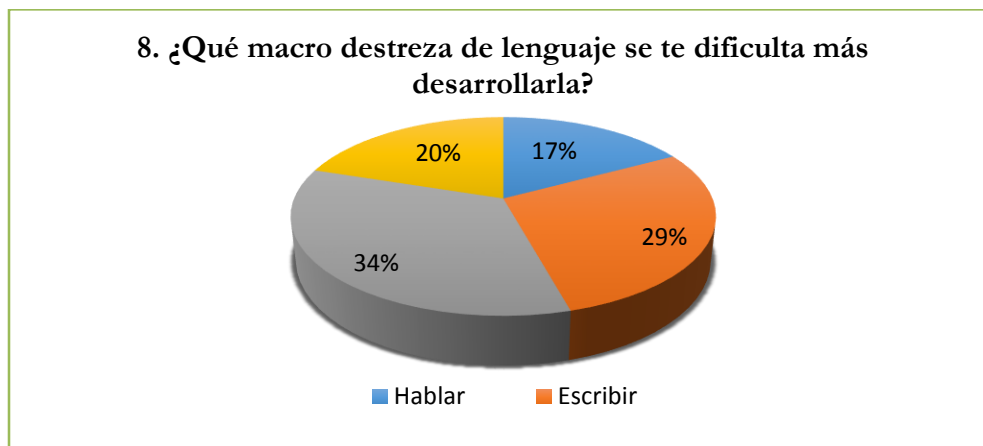
Fuente: Estudiantes de educación básica media de la zona 5

Elaborado por: Docentes investigadores

Interpretación: De acuerdo a los datos expresados en la gráfica se encontró que el 86% de los estudiantes mencionaron que el docente a veces realiza actividades para desarrollar las macro destrezas de lenguaje, el 8% dijo que siempre lo hace y el 6% casi nunca.

8. ¿Qué macro destreza de lenguaje se te dificulta más desarrollarla?

Características	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Hablar	6	17%
Escribir	10	29%
Leer	12	34%
Escuchar	7	20%
TOTAL	35	100%



Fuente: Estudiantes de educación básica media de la zona 5

Elaborado por: Docentes investigadores

Interpretación: De acuerdo a los datos expresados en la gráfica se encontró que al 34% de los estudiantes se le dificulta desarrollar la macro destreza de la lectura, el 29% la escritura, el 20% la escucha y el 17% el habla.

Resultados

La enseñanza del lenguaje se centra en el desarrollo de las destrezas del hablar, leer, escribir y escuchar, estas macro destrezas no solo ocupan un papel fundamental en esta asignatura sino en las demás disciplinas del ámbito educativo ya que ayudan a la comprensión, obtención y trasmisión de los conocimientos, mejora la comunicación oral y escrita. Todos ellos favorecen a que el proceso de enseñanza se efectúe con éxito.

El predominio de la enseñanza tradicional repercute de forma significativa en el desarrollo de las macro destrezas, por ende las técnicas que se utilizan no son las adecuadas para fomentar las habilidades comunicativas en los escolares. Es necesaria la innovación en el ámbito educativo y la

actualización de estrategias y actividades que contribuyan a la mejora de estas cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y escuchar).

El avance de la tecnología genera en algunos casos efectos negativos en los estudiantes porque la dependencia a las redes sociales que se encuentran inmersas en este ámbito, ocupan el tiempo que los escolares deberían dedicarle a la lectura y a la realización de actividades que ayuden a la mejora de sus habilidades comunicativas.

Las actividades didácticas para desarrollar las destrezas de comunicación aportan en gran manera a despertar la motivación de los escolares y a despertar su interés por aprender. Los docentes son los encargados de manejar la enseñanza de forma dinámica y activa y así lograr un efecto positivo en el aprendizaje.

Dentro de las recomendaciones se sugiere:

Aplicar un manual de actividades didácticas para el desarrollo de las macro destrezas de lenguaje en los estudiantes.

Desarrollar técnicas de interacción en el aula de clases para despertar el interés de los estudiantes por perfeccionar sus macro destrezas del lenguaje.

Capacitar a los maestros en el desarrollo de estrategias para el perfeccionamiento de las macro destrezas.

Realizar charlas de motivación con los estudiantes y recalcar la importancia de dedicar tiempo a desarrollar las habilidades comunicativas, enumerando los beneficios de dicha actividad.

Discusión

La propuesta en este trabajo investigativo es un manual de actividades didácticas para el desarrollo de las macro destrezas de lenguaje dirigida a los docentes y estudiantes de educación básica media.

El aporte del docente al desarrollar estas habilidades de comunicación y la predisposición de estudiante a lograrlo, forman la combinación perfecta para la mejora de esta problemática planteada en el presente trabajo investigativo.

Desde el ámbito pedagógico esta propuesta ayudará en gran manera al fortalecimiento de currículo de lengua y literatura y sobretodo a perfeccionar las macro destrezas: leer, hablar, escribir y escuchar, convirtiéndose en la fortaleza para mejorar bsu rendimiento escolar y la comunicación eficaz.

Agradecimiento

Agradecemos a las autoridades, docentes y estudiantes de las diversas instituciones que nos colaboraron con la entrevista y la aplicación de actividades para recabar información. Al equipo de investigadores por su participación y trabajo en equipo

Referencias

- 1) Jiménez , J., & O'Shanahan , I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa . Revista Iberoamericana de Educación, 2.
- 2) Bacon. (2012). Fundamentación filosófica. Grao.
- 3) Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1997). Enseñar lengua. España: Grao.
- 4) Frías Conde , X. (2000). INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA . Philologica Romanica, 3.
- 5) González, A. M. (2000). Escuchar,hablar,leer y escribir . Madrid: Ediciones de la torre.
- 6) INEC. (2015). Tecnologías de la informacion y comunicaciones. Obtenido de Tecnologías de la informacion y comunicaciones:
file:///C:/Users/MIGUEL/Documents/EGDownloads/Presentacion_TIC_2015.pdf
- 7) Ministerio de educacion Ecuador. (2010). Actualizacion y Fortalecimiento Curricular de la Educacion Basica 2010. Obtenido de Actualizacion y Fortalecimiento Curricular de la Educacion Basica 2010: <https://www.educar.ec/noticias/7moanio.pdf>
- 8) Ministerio de educacion, E. (2011). Introducción al nuevo bachillerato ecuatoriano. Obtenido de Introducción al nuevo bachillerato ecuatoriano: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-BGU-Introduccion.pdf>
- 9) Montserrat Castelló . (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura . Signos.
- 10) Peralta Montecinos, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación. Limite, 55.
- 11) Peralta Montecinos, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada. Límite, 55-56.
- 12) Rico Martin, A., & Molina García , M. J. (2011). Mejora de las destrezas comunicativas . España : secretaria general tecnica .
- 13) Rodríguez, A. N. (2007). Lectura critica y escritura significativa. Laurus, 242.
- 14) Rodríguez, A. N. (2007). Lectura crítica y escritura significativa. Laurus, 243.
- 15) Schunk, D. (1997). Teorias de aprendizaje. Mexico: Atlacomulco.
- 16) Sharma, R. (2014). Cuatro habilidades de comunicación. Obtenido de Cuatro habilidades de comunicación: http://www.ehowenespanol.com/cuatro-macro-habilidades-comunicacion-info_180065/
- 17) Torres, M. (2007). Pedagogía del lenguaje viviente para comprometer la mente y el corazón en acción empoderante . Revista Iberoamericana de Educación , 3.
- 18) Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de lengua . Infancia y aprendizaje , 224.

AFECTACIÓN DE LOS CIRCUITOS FRONTOESTRIADOS Y FUNCIONES EJECUTIVAS EN LOS TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Susana Mata Iturralde

Universidad de Guayaquil

susana.matai@ug.edu.ec

Eduardo Villacís Alarcón

Universidad de Guayaquil

eduardo.villacisala@ug.edu.ec

Heriberto Luna Álvarez

Universidad de Guayaquil

heriberto.lunaa@ug.edu.ec

Resumen

El principal objetivo de esta revisión bibliográfica es determinar la asociación entre los síntomas clínicos principales de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) según el DSM V, los componentes de las funciones ejecutivas (FE) y los posibles circuitos frontoestriados afectados. Para ello se realizó la búsqueda de artículos científicos en base de datos y bibliotecas virtuales Proquest Psychology Journals, Elsevier, Springer, Pubmed, Autism Sage Journals usando como filtro las palabras claves “DSM V” AND “autism spectrum disorders” AND “executive functions” AND frontostriatal circuits”. Se consideró los síntomas de los dos criterios diagnósticos principales de los trastornos del espectro autista: deficiencias en la comunicación e interacción social y los patrones restringidos y repetitivos de conductas, actividades e intereses asociándolo con los componentes fríos: abstracción, memoria de trabajo, control inhibitorio, fluidez, atención, flexibilidad cognitiva, planificación, metacognición, manejo de tiempo y calientes: autorregulación del afecto, habilidades mentalistas, cognición social, toma de decisiones, de las funciones ejecutivas y los circuitos relacionados con los FE: prefrontal dorsolateral, orbitofrontal y cíngulo anterior. Se determinó que todos los síntomas de los TEA se asocian con deficiencias en determinadas funciones ejecutivas, por tanto, se concluye que están afectados los tres circuitos frontoestriados en los TEA.

Palabras claves: trastornos del espectro autista, funciones ejecutivas, circuitos frontoestriados, DSMV

Abstract:

The main aim of this literature review is to determine the association between the main clinical symptoms of Autism Spectrum Disorders (ASD) according to DSM V, the components of the executive functions (FE) and possible frontostriatal circuits affected. In order to do this, the research was carried out in search of scientific articles in data bases and virtual libraries Proquest Psychology Journals, Elsevier, Springer, using the keywords "DSM V" AND "autism spectrum disorders" and "executive functions" AND frontostriatal circuits” as a filter. The symptoms of the two main

diagnostic criteria of autistic spectrum disorders were considered: deficits in communication and social interaction and the restricted and repetitive patterns of behaviors, activities and interests associating it with the cold components of executive functions: abstraction, working memory, inhibitory control, fluency, attention, cognitive flexibility, planning, metacognition, time management; and hot components: self-regulation of affection, mentalistic abilities, social cognition, decision making, and the frontostriatal circuits: dorsolateral prefrontal, orbitofrontal and anterior cingulate. It was determined that all the symptoms of ASD are associated with deficiencies in certain executive functions, therefore, it is concluded that the three frontostriatal circuits in ASDs are affected.

Keywords: autism spectrum disorders, executive functions, frontostriatal circuits, DSM V

Introducción

Introducción al problema

La quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (American Psychiatric Association, 2013) define al “Trastorno del Espectro del Autismo”, como un conjunto de trastornos del neurodesarrollo que presenta una amplia variedad de expresiones clínica, debiendo cumplir principalmente los dos siguientes criterios: déficits persistentes en comunicación social e interacción social, y patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses.

Ambos criterios diagnósticos pudieran estar relacionados con las deficiencias en los componentes fríos y calientes de las funciones ejecutivas, por tanto, estarían involucrados los circuitos frontoestriados.

El término de funciones ejecutivas es relativamente nuevo y se refiere a un constructo o conjunto de habilidades cognoscitivas que controlan y regulan otras habilidades y conductas (Ostrosky-Solís, 2010) incluyendo aquellas necesarias para la dirección a una meta (habilidad para iniciar y detener acciones, monitorear la conducta, planear conductas futuras frente a situaciones nuevas y anticipar resultados y adaptarse a situaciones cambiantes), la formación de conceptos, pensamiento abstracto y la regulación de emociones y comportamientos. Involucra, además, la capacidad de anticipar el estado de ánimo o pensar de otros y en la emisión de juicios.

La observación de que las áreas cerebrales prefrontales están involucradas en estrategias cognitivas, tales como la solución de problemas, formación de conceptos, planificación y memoria de trabajo, dio como resultado el término (Ardila & Ostrosky, 2008). Los principales componentes que constituyen el constructo “funcionamiento ejecutivo” incluyen la memoria de trabajo, el control inhibitorio, fluidez verbal, atención, flexibilidad y planificación

Las funciones ejecutivas están constituidas por procesos neurocognitivos, respuestas emocionales y acciones comportamentales (Ostrosky-Solís, 2010) (Papazian, Alfonso, & Luzondo, 2006), por lo que se puede dicotomizar (Zelazo & Muller, 2002) en procesos ejecutivos “fríos” (cognitivos) o “calientes” (aspectos afectivos y comportamentales).

El presente trabajo consiste en una revisión de la literatura científica que tiene como objetivo principal confirmar la asociación entre los componentes fríos y calientes de las funciones ejecutivas con los dos ejes principales del criterio diagnóstico de los Trastornos del Espectro Autista: las deficiencias en la comunicación e interacción social y los patrones restringidos y repetitivos de conductas, actividades e intereses y a la vez, hacer un acercamiento de los posibles circuitos y áreas cerebrales relacionadas con los procesos de las funciones ejecutivas afectados en TEA.

Importancia del problema

La evidencia de deficiencias en las funciones ejecutivas de los trastornos del espectro autista supone la importancia de la evaluación e intervención neuropsicológica específica para cada individuo con TEA en los procesos fríos y calientes de las FE afectados. Además, la identificación de las deficiencias en las FE permite un acercamiento a la identificación de los circuitos cerebrales afectados en los TEA, pudiendo ser indentificados como posibles biomarcadores y causas.

Metodología

Para el estudio se realizaron dos revisiones bibliográficas. En la primera se consideraron los síntomas de los dos criterios diagnósticos principales de los TEA y los procesos ejecutivos fríos y calientes, mientras que en la segunda se realizó una búsqueda de artículos científicos en base de datos y bibliotecas virtuales Proquest Psychology Journals, Elsevier, Springer, Pubmed, Autism Sage Journals usando como filtro las palabras claves “DSM V” AND “autism spectrum disorders” AND “executive functions” AND frontostriatal circuits”. Finalmente se crearon tablas con la recopilación de la información obtenida: estudios de relación de funciones ejecutivas y TEA, Síntomas de los criterios diagnósticos de TEA y FE y FE y circuitos frontoestriados.

A continuación, se presentan las variables consideradas (síntomas de los dos criterios diagnósticos principales de los TEA, funciones ejecutivas, circuitos frontoestriados):

Síntomas de los dos criterios diagnósticos principales de los TEA

Tabla I.- Síntomas del criterio diagnóstico de TEA “Deficiencias en comunicación e interacción social”

Síntomas	Descripción	Ejemplos
Comunicación		
Falta o retraso del lenguaje hablado o incapacidad para compensar esta falta mediante gestos	Retraso en el desarrollo del lenguaje, y en caso de haberlo adquirido presenta vocabulario reducido, sin sintaxis adecuada, con poca intención comunicativa. La deficiencia en la comunicación no se limita a la verbal sino también a la comunicación no verbal.	No señala objetos. No asiente o niega con la cabeza de forma espontánea. No saluda ni se despidе espontáneamente. No se comunica con espontaneidad.

Incapacidad relativa para iniciar o sostener un intercambio conversacional	La comunicación se limita a esfuerzos muy primitivos para satisfacer sus deseos y necesidades. Dificultad para iniciar o mantener una conversación con otra persona.	Poco o ningún uso social del habla. Se limita a pedir lo que desea. No sigue una conversación.
Habla estereotipada, repetitiva e idiosincrásica	Ecolalia inmediata: repetición literal de algo que acaba de ser dicho. Ecolalia diferida; repetición literal de expresiones o frases fuera de contexto. Ecolalia matizada: modificación o añadido al estímulo original que puede resultar pedante o ridícula. Referirse a sí mismo en segunda o tercera persona o mediante su nombre propio. Usar neologismos.	Repetir palabras y frases emitidas por otros. Usar el nombre propio en lugar del pronombre “yo”. Nombrar a los objetos con una palabra inventada.
Disprosodia	Suelen presentar hipernasalidad y dificultades en el control de la musculatura oral y respiratoria. El volumen de la voz es variable, sin estar acorde esta variación a las circunstancias. Algunos entonan las frases, pero suele ser una entonación interrogativa en frases declarativas o claramente inapropiadas para lo que están diciendo y para el contexto. La articulación suele ser satisfactoria.	Tono de voz alto y monótono, aparenta ser pedante.
Falta de juego imaginativo o juego social imitativo espontáneo y variado	No presenta o tiene dificultad para presentar imitación espontánea de acciones. Sus juegos imaginativos son nulos o escasos.	Juego imaginativo y social ausente o limitado
Interacción Social		
Deficiencia o no uso de conductas no verbales en la interacción social	Incapacidad para utilizar conductas no verbales (contacto visual, sonrisa social, expresiones faciales) en la regulación de la interacción social.	Poco contacto visual. Falta de sonrisa social recíproca. Deficiencia de expresiones faciales en la comunicación.
Poca o nula relación con pares.	Incapacidad para desarrollar relaciones con sus iguales. Poco interés de relacionarse con otros niños.	No busca a otros niños. Prefiere estar solo en los recreos.

Falta de goce o placer compartido	No comparte con otra persona objetos de su preferencia que le causen placer. No muestra ni dirige la atención de otra persona a un objeto o juguete nuevo.	Poco o nulo interés de compartir objetos o placeres con otra persona.
Falta de reciprocidad socio-emocional	Falta de comprensión y poco interés en las emociones de otras personas. Poca respuesta social.	No ofrece consuelo a otra persona llorando.

Tabla II.- Síntomas del criterio diagnóstico de TEA “Patrones restringidos y repetitivos de conductas, actividades e intereses”

Síntomas	Descripción	Ejemplos
Tics	Movimientos y/o vocalizaciones abruptas, breves, recurrentes e involuntarias que pueden ser suprimidos por el individuo durante breves periodos de tiempo.	Movimientos espasmódicos de músculos faciales, individuales, parpadeos, encogimiento de hombros.
Movimientos estereotipados	Movimientos corporales rítmicos, aparentemente voluntarios, que se repiten de manera invariable y que son inapropiados al contexto situacional.	Aleteo de manos, balanceo del cuerpo, chasquear los dedos.
Autoagresiones	Cualquier acto repetitivo topográficamente invariable y aparentemente voluntario que pueda causar dolor e incluso daño físico al propio individuo.	Golpearse la cabeza, morderse.
Manipulación estereotipada de objetos	Manipulación de objetos topográficamente invariable repetida de manera inapropiada a la naturaleza y la función habitual del objeto en cuestión.	Hacer girar objetos, alinear objetos en fila.
Apego y preocupación anormal hacia ciertos objetos	Apego persistente o preocupación desmedida hacia un objeto o parte del mismo que no se utiliza para proporcionar sosiego o seguridad al individuo de forma normal. Puede tratarse de objetos inusuales.	Preocupación persistente por llevar un palo, un guante de goma, etc.
Insistencia en la invarianza del entorno	Insistencia en que uno o más rasgos del entorno permanezcan inalterados sin que haya razón lógica o aparente para ello. Cualquier intento de cambio	Insistir que las cortinas permanezcan abiertas, los adornos ocupen el mismo lugar, poner siempre la misma música, llevar

	origina una marcada resistencia.	siempre la misma ropa.
Adhesión rígida a rutinas y rituales	Cualquier rutina o ritual que se caracterice por una total invarianza e inflexibilidad y a la que el sujeto se adhiere en cualquier situación relevante.	Insistir en comprar un periódico cada vez que va a una tienda.
Uso repetitivo del lenguaje	Cualquier frase o expresión lingüística dicha por otro, o por el mismo individuo, utilizada repetidamente en momentos y situaciones diferentes de manera inadecuada.	Ecolalia inmediata o demorada, uso repetitivo de la misma frase o pregunta, rituales verbales.
Intereses limitados	Búsqueda o discusión repetitiva y absorbente de un mismo tema o actividad extremadamente limitado.	Discusión acerca de los países con sus respectivas banderas.
Obsesiones y compulsiones	Las obsesiones son pensamientos o imágenes recurrentes angustiosos y sin sentido, las compulsiones responden a la obsesión con el fin de apartar o evitar una amenaza o desastre.	Preocupación por la suciedad y la contaminación, con la consiguiente conducta repetitiva de lavarse y desinfectarse, a fin de combatir la amenaza percibida de una enfermedad

Fuente: (Turner, 1999)

Funciones Ejecutivas

Tabla III: Procesos Ejecutivos Fríos

Abstracción	Capacidad del individuo de deducir o inducir lógicamente factores no explícitamente presentados ni visibles de las situaciones, objetos e información (Ostrosky-Solís, 2010).
Memoria de Trabajo	Capacidad para mantener información de forma activa en la mente, por un breve periodo de tiempo, sin que el estímulo este presente, con el objeto de realizar una acción, completar una tarea, registrar y almacenar información, generar objetivos o resolver problemas (Baddeley, 2003).
Control Inhibitorio:	Capacidad de retrasar las tendencias a generar respuestas impulsivas, originadas en otras estructuras cerebrales, siendo esta función reguladora primordial para la conducta y la atención (Matthews, Simmons, Arce & Paulus, 2005).
Fluidez	Capacidad para producir elementos específicos en un tiempo eficiente, es decir, con velocidad y precisión en la búsqueda y actualización de la información. La fluidez verbal se refiere a un habla espontáneamente fluida, sin excesivas pausas, ni fallas en la búsqueda de palabras (Allegri & Harris, 2001).
Atención	Atención focalizada: capacidad de extraer los elementos esenciales y mantener una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental (Luria, 1979); atención selectiva: la toma de posesión por la mente en forma clara

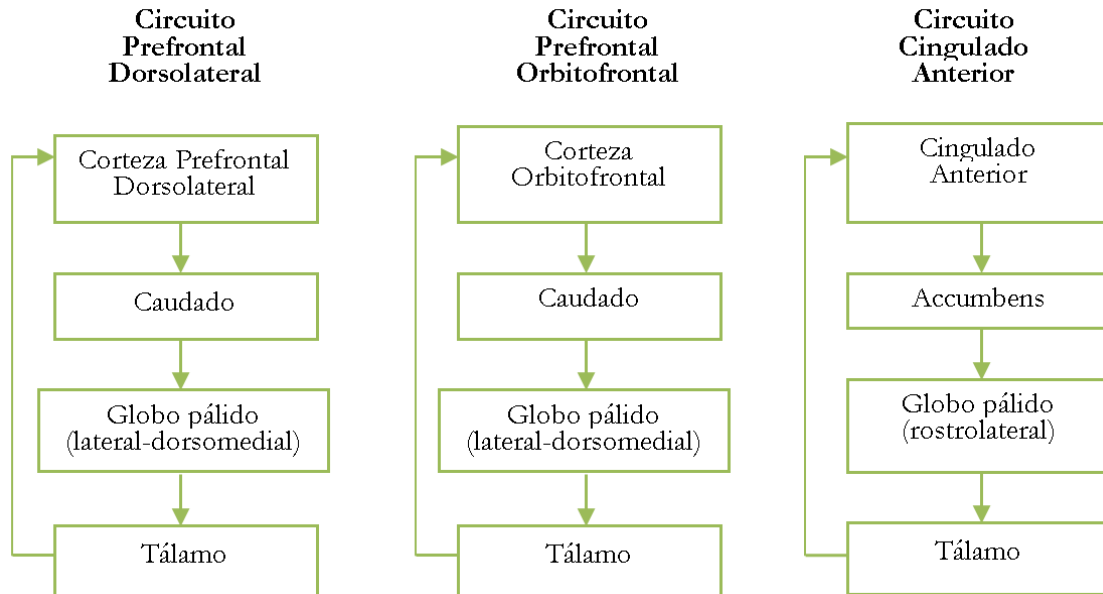
	y vívida de uno entre varios objetos o pensamientos que pueden aparecer simultáneamente. Estado generalizado de vigilia o atención cortical vinculada a la vigilia y al estado de alerta, denominada también “involuntaria” por Vygostki. .
Flexibilidad cognitiva	Permite cambiar un esquema de acción o pensamiento en relación a que la evaluación de resultados no es eficiente, o a los cambios en las condiciones del entorno y/o las condiciones en que se realiza una tarea específica, requiere la capacidad para inhibir la respuesta inicial y poder cambiar de estrategia (Robbins, 1998) (Miller & Cohen, 2001).
Planificación	Plantearse un objetivo, integrar, secuencia y desarrollar pasos intermedios para alcanzar metas a corto, mediano o largo plazo (Tsukiura, Fujii & Takahashi, 2001).
Metacognición	Capacidad para monitorear y controlar los propios procesos cognitivos (Shimamura, 2000) (Flores & Ostrosky-Solís, 2008).
Manejo del tiempo	Capacidad de estimar efectivamente el tiempo para llevar a cabo una tarea planificada y tener la noción del tiempo faltante para terminarlo.

Tabla IV: Procesos Ejecutivos Calientes

Autorregulación del afecto:	Capacidad para controlar y dirigir apropiadamente las emociones propias (Ostrosky-Solís, 2010).
Habilidades Mentalistas (mentalización):	Capacidad de atribuir estados mentales y emocionales a otras personas, anticipar comportamientos, intenciones, intuir lo que motiva a otros. Es decir, la capacidad de “leer la mente” de otros. Es una de las capacidades humanas más importantes para las relaciones interpersonales y sociales (Shallice, 2001).
Cognición Social:	Capacidad para definir los procesos cognitivos que incluyen al individuo (motivaciones y valores) en un contexto social donde se debe tomar decisiones personales (Stuss & Levine, 2002).
Toma de decisiones:	Capacidad para producir elementos específicos en un tiempo eficiente, es decir, con velocidad y precisión en la búsqueda y actualización de la información. La fluidez verbal se refiere a un habla espontáneamente fluida, sin excesivas pausas, ni fallas en la búsqueda de palabras (Allegri & Harris, 2001). Es considerada una medida de la capacidad ejecutiva asociada al funcionamiento prefrontal (Nieto, Galtier, Barroso & Espinosa, 2008).

Circuitos Frontoestriados

Los circuitos frontoestriados con mayor intervención en las funciones ejecutivas:



Fuente: Circuitos frontoestriados relevantes en el control ejecutivo (Bonelli & Cummings, 2007)

Resultados

La literatura científica muestra múltiples investigaciones que ponen en evidencia la deficiencia de los diferentes componentes fríos y calientes de las funciones ejecutivas en los trastornos del espectro autista. Estos estudios han sido realizados mediante pruebas neuropsicológicas clásicas, nuevas, y pruebas con uso de software y TICS. Los más recientes han incluido el uso de neuroimágenes funcionales.

A continuación, se resume los estudios destacados de la relación entre funciones ejecutivas y TEA:

Tabla V.- Investigaciones destacadas sobre FE en TEA

Autor(es)	Población	Objetivo	Pruebas	Resultados
(Rumsey, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> 9 adultos con TEA. Edad; 18 - 39 años, CI > 80 Grupo control de la misma edad y CI 	Evaluación de solución de problemas conceptuales y relación con alteraciones socio adaptativas	<ul style="list-style-type: none"> Test de Wisconsin (WCST) Escala de madurez social de Vineland 	<ul style="list-style-type: none"> Diferencias significativas del grupo con TEA con respecto al grupo control. Respuesta perseverante Evidenció disfunción ejecutiva en autismo.
(Rumsey & Hamburger,	<ul style="list-style-type: none"> 10 adultos con TEA CI > 80 	Comparar el desempeño en	<ul style="list-style-type: none"> Wide Range Achievement Test 	<ul style="list-style-type: none"> Déficits cognitivos divergentes entre TEA y

1990)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupo control 1: adultos con dislexia, ▪ Grupo control 2: adultos normales. 	resolución de problemas verbales y no verbal, memoria auditiva, percepción visual, lenguaje, capacidad motora y sensoperceptiva entre los 3 grupos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluencia Verbal (FAS) ▪ Figura Compleja de Rey ▪ Fingertip Number Writing ▪ Digits Forward, ▪ Escala de Memoria de Wechsler Memoria Lógica, Memoria de diseño, ▪ Test de Inteligencia Stanford-Binet ▪ Test de absurdos verbales, imágenes absurdas ▪ Situaciones problemáticas ▪ Plan de búsqueda ▪ Test de Tarjetas Wisconsin. 	dislexia que sugieren diferente localización de la disfunción (sistemas frontoestriados en el autismo y temporoparietal izquierdo en dislexia).
(Prior & Hoffmann, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 12 personas con autismo CI: 76 – 109; Edad: 10 - 17 años. ▪ Grupo control 12 personas CI: 76-109; Edad 10 – 17 años. 	Confirmar deficiencia de funciones del lóbulo frontal.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test de Wisconsin ▪ Laberinto de Milner ▪ Figura compleja de Rey 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deficiencias de funciones del lóbulo frontal. ▪ Desempeño inferior al grupo control en el Test de Wisconsin y el Laberinto de Milner.
(Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 23 con TEA ▪ 20 con dislexia, TDAH y discapacidad intelectual Edad: 8 - 20 	Confirmar deficiencia de cognición social, habilidades mentalistas, flexibilidad, control inhibitorio en autismo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Test de Wisconsin ▪ Torre de Hanoi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personas con TEA presentaron rigidez, inflexibilidad, dificultad de anticipación, autorreflexión, automonitorización e inhibición. ▪ Disfunciones del cuerpo estriado podría explicar tanto los síntomas sociales como los cognitivos del trastorno.
(Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autismo de alto funcionamiento y Síndrome de Asperger 	Observar desempeño de TEA de alto funcionamiento en	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea de percepción emocional ▪ Medida de secuenciación de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Síndrome de Asperger: correcto tareas mentalistas de segundo orden, no

		planificación, control inhibitorio, flexibilidad mental, habilidades mentalistas, cognición social, memoria verbal.	<p>imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea de la realidad aparente ▪ Tarea de funcionamiento cerebral ▪ Tarea de creencia falsa ▪ Tarea de creencia y atribuciones de segundo orden ▪ Torre de Hanoi ▪ Tarjeta de Wisconsin 	superan las pruebas de procesos ejecutivos fríos.
(McEvoy et al., 1993)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 7 preescolares con autismo ▪ 13 preescolares con retraso en el desarrollo ▪ 16 preescolares con desarrollo típico 	Identificar diferencias entre niños con autismo y grupos control en capacidades de memoria de trabajo, planificación, flexibilidad en el cambio de estrategia e inhibición.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea piagetiana del error AB, ▪ Tarea de respuesta demorada ▪ Tarea de inversión espacial ▪ Tarea de alternancia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respuestas más inflexibles y perseverativas en niños con TEA.
(Hughes, Russell & Robins, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupo Jóvenes con Autismo ▪ Grupos control: <ul style="list-style-type: none"> ○ Jóvenes con dificultades de aprendizaje ○ Jóvenes con desarrollo típico 	Comparar el desempeño en FE entre los tres grupos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea del cambio Intradimensional-Extradimensional ▪ Torre de Londres 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El grupo con autismo presentó desempeño inferior que los grupos controles.
(Ozonoff, Strayer, McMahon & Filloux, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niños con Autismo ▪ Grupos Controles: <ul style="list-style-type: none"> ○ Niños con Síndrome de la Tourette ○ Desarrollo Típico 	Identificar diferencias en el desempeño en la inhibición y flexibilidad entre autismo, síndrome de Tourette y desarrollo típico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Go-No go</i> 	Se observa diferencias significativas entre el grupo con niños con autismo y los controles.
(Ozonoff & McEvoy, 1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupo Jóvenes con Autismo ▪ Grupos control: Jóvenes con dificultades de aprendizaje 	Realizar un estudio longitudinal del desarrollo de las FE y las habilidades mentalistas durante 3 años.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tower of Hanoi ▪ Pruebas de Teoría de la Mente. 	Presentan mayor deficiencia el grupo con autismo. Mejora poco con el desarrollo, pero no llega a niveles de funcionamiento normales.
(Bennetto, Pennington &	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 19 niños y adolescentes con 	Comparar desempeño de	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pruebas de memoria: 	El grupo con autismo presentó peor desempeño

Rogers, 1996)	autismo <ul style="list-style-type: none"> ▪ 19 niños y adolescentes con desarrollo típico 	diferentes tipos de memoria entre el grupo con autismo y grupo control	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Digit span, tareas de reconocimiento ▪ Recuerdo con clave ▪ Recuerdo libre 	en medidas de memoria de trabajo, recuerdo libre, pero no en reconocimiento de corto y largo plazo, recuerdo con clave o nueva capacidad de aprendizaje.
(Hughes, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 36 jóvenes con autismo, ▪ 28 jóvenes con desarrollo típico. 	Determinar diferencias en habilidades mentalistas y secuencias motoras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea de Barra de Luria 	<i>Los jóvenes con autismo mostraron problemas en la ejecución de los actos motores dirigidos a un objetivo.</i>
(Russel, Jarrold & Henry, 1996)	Experimento 1: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 33 niños con autismo ▪ 33 niños con desarrollo típico. ▪ 33 niños con dificultades de aprendizaje moderado. Experimento 2: <ul style="list-style-type: none"> ▪ 22 niños con autismo ▪ 22 niños con desarrollo típico ▪ 22 niños con dificultades de aprendizaje moderado 	Confirmar la deficiencia de las personas con autismo en la memoria de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Experimento 1: tareas de memoria verbal a corto plazo tanto con palabras cortas y largas. ▪ Experimento 2: tareas de memoria de trabajo 	Personas con autismo presentan fallos en una tarea de memoria, propia del ejecutivo central, superiores a los de los controles normales, y similares a los de otro grupo de sujetos con dificultades moderadas de aprendizaje.
(Jarrold & Russell, 1997)	22 Niños con autismo 22 Niños con dificultades de aprendizaje moderado 22 Niños con desarrollo típico	Confirmar en el autismo la deficiencia en la coherencia central	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea: enumerar puntos presentados 	Los tres grupos diferían en velocidad de recuento. Se observó débil capacidad de coherencia central en el grupo con autismo.
(Ozonoff & Strayer, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 13 niños autistas sin discapacidad intelectual ▪ 13 controles normales. 	Comparar el desempeño de la función inhibitoria entre niños con autismo y niños con desarrollo típico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba Stop-Signal ▪ Tarea Negative Priming (inhibición de estímulos distractores, irrelevantes) 	Los dos grupos mostraron diferencias significativas en ambas pruebas. Niños con autismo presentaron mayor deficiencia.
(Russell & Jarrold, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 17 Niños con autismo, 	Medir la capacidad de los niños con	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tarea computarizada en 	Alteraciones en la monitorización

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 17 Niños con dificultades de aprendizaje moderado ▪ 17 Niños con desarrollo típico 	autism en corregir un error.	HyperCard para Apple Macintosh.	aparentemente involucradas en los problemas para autocorregir errores en sujetos con autismo
(Ozonoff & Jensen, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 40 niños/jóvenes (6-18 años) con autismo ▪ 30 niños/jóvenes (8-17 años) con Síndrome de Tourette ▪ 24 niños/jóvenes (8-18 años) con TDAH ▪ 33 niños/jóvenes (8-17 años) con desarrollo típico 	Comparar fenotipos en el desempeño de las funciones ejecutivas entre tres trastornos del neurodesarrollo (autismo, Síndrome de Tourette y TDAH)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Torre de Hanoi ▪ Stroop test ▪ Wisconsin Card Test 	Los tres tipos de trastornos presentan diferente perfil de disfunción ejecutiva. Niños con Autismo presentan dificultades en flexibilidad y planificación (pruebas tarjetas de Wisconsin y Torres de Hanoi), TDAH presentan mayor disfunción inhibitoria (Stroop). Niños con Síndrome de Tourette presentan resultados contradictorios.
(Gilotty, Kenworthy, Sirian, Black & Wagner, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 35 niños con autismo 	Mostrar la relación entre déficits en funciones ejecutivas y las conductas adaptativas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS) ▪ Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) 	Correlación negativa entre memoria de trabajo y conductas adaptativas. Correlación negativa comunicación y socialización negativamente con varias funciones ejecutivas.
(Chan, Cheung, Han, Sze, Leung, Sum Man & Yee To, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 16 niños con TEA (6-14 años) ▪ 38 niños con desarrollo típico. 	Examinar las actividades neurofisiológicas, disfunciones ejecutivas, y su asociación en niños con trastornos del espectro autista (TEA).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pruebas Neuropsicológicas: TONI-III, Figura Compleja de Rey, Prueba de aprendizaje Hong Kong, Prueba de reconocimiento de objetos, CPT II. ▪ Prueba neurofisiológica: EEG Cordance, medida indirecta de la perfusión cerebral. 	Los niños con TEA presentaron errores de intrusión y alarmas falsas en la prueba de Hong Kong y la prueba de reconocimiento de objetos que los niños con desarrollo típico. Deficiencias en las FE en actividades cotidianas y se observaron más patrones de perfusión inferior frontal correlacionados con disfunciones ejecutivas.
(Bishop & Frazier, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 17 niños con Trastorno del Específico del 	Estudiar la correlación de la fluidez de ideas con	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tareas de Fluidez de ideas: uso de objetos y patrón 	Relación entre bajo desempeño de la fluidez de ideas y la

	<p>Lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 25 Niños con Trastorno del lenguaje pragmático ▪ 14 niños con autismo de alto funcionamiento ▪ 18 niños con desarrollo típico 	la sintomatología autista	significativo	sintomatología autista. Niños con autismo de alto funcionamiento y niños con trastorno del lenguaje pragmático presentaron menor porcentaje de respuestas correctas que los niños control. Los niños con TEL no difieren de los controles, indicando que los conocimientos lingüísticos no explican el déficit de la generatividad.
(Happé, Booth, Charlton & Hughes, 2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 32 niños con TEA de alto funcionamiento. ▪ 30 niños con TDAH ▪ 32 niños con desarrollo típico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigar los perfiles de FE en el TDAH y TEA en relación con el grupo control) ▪ Comparar los contrastes relacionados con la edad en cada grupo, ▪ Examinar el desempeño de las FE se correlacionan con la adaptación de la vida real. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prueba de Go-no-Go ▪ Fluencia verbal ▪ Fluencia de Diseño intra dimensional/ extradimensional ▪ Prueba neuropsicológica de Cambridge ▪ Memoria de Trabajo Espacial (CANTAB) 	Alteraciones significativas en FE en ambos grupos clínicos. El grupo de TDAH mostró mayores problemas inhibitorios en la prueba Go-No Go, el grupo de TEA fue significativamente peor en la respuesta de selección / monitorización en una tarea cognitiva. Mejorías relacionadas con la edad eran más claras en TEA y DT que en el TDAH.
(Gilbert, Bird, Brindley, Frith & Burgess, 2008)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 15 adultos con TEA ▪ 18 adultos con DT 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Determinar la correlación entre FE y comportamiento repetitivo y restringido. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 2 Pruebas de FE Resonancia magnética funcional (fMRI) 	En las personas con TEA se observa mayor cambio de señal en la corteza prefrontal medial al realizar prueba de FE (selección entre el estímulo orientado y estímulo independiente).
(Corbett, Constantine, Hendren, Rocke & Ozonoff, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 18 niños con TEA de alto funcionamiento ▪ 18 niños con TDAH ▪ 18 niños con desarrollo típico DT 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhibición de respuesta, memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva, la planificación, la 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración visual y auditiva (IVA) ▪ Continuous Performance Test (CPT) ▪ Dellis-Kaplan Executive 	Grupo con TDAH presenta deficiencia en vigilancia, inhibición y memoria de trabajo. Los niños con TEA mostraron déficits significativos en

		fluidez y la vigilancia.	<ul style="list-style-type: none"> Function System (D-KEFS) ▪ Prueba neuropsicológica Cambridge ▪ Batería (CANTABexpedio) ▪ Span Espacial (SSP) ▪ Memoria trabajo espacial ▪ The D-KEFS Category Switching (DK T-Switch) ▪ Intra-ExtraDimensional Set Shift (ID/ED). ▪ Children's Color Trails Test 1 and 2 (CCTT-1 & 2) ▪ Stockings of Cambridge (SOC). ▪ Prueba de fluencia verbal y categórica. 	vigilancia en comparación con el grupo normal, y diferencias significativas en la inhibición de la respuesta, la flexibilidad / conmutación cognitiva, y la memoria de trabajo en comparación con los dos grupos.
(Kenworthy, Black, Harrison, Rosa & Wallace, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 89 niños con autismo 	Identificar relación entre síntomas de autismo y funcionamiento ejecutivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Batería neuropsicológica 	La disfunción ejecutiva se relaciona con los tres grupos de síntomas de comportamiento en los trastornos del espectro autista.
(Boyd, McBee, Holtzclaw, Baranek & Bodfish, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 61 niños con autismo de alto funcionamiento ▪ 64 niños con desarrollo típico 	Determinar la relación entre comportamientos repetitivos y problemas de procesamiento sensorial con la disfunción ejecutiva en niños con autismo de alto funcionamiento.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala Revisada de comportamiento repetitivo ▪ Cuestionario sensorial ▪ Pruebas de Funcionamiento ejecutivo. 	Los déficits ejecutivos se correlacionaron con comportamiento repetitivo

En relación a los circuitos frontoestriados y los procesos fríos y calientes de las funciones ejecutivas, la revisión bibliográfica evidencia lo siguiente:

Circuito prefrontal dorsolateral. - la parte dorsal de la corteza dorsolateral se encuentra relacionado con procesos ejecutivos fríos como la memoria de trabajo, atención, planificación, flexibilidad cognitiva, fluidez verbal (Stuss & Alexander, 2000) (Tirapu-Ustárrroz et al., 2008) (Allegri & Harris, 2001), y la anterior se relaciona con procesos de mayor jerarquía cognitiva como la metacognición (Kikyo, Ohki & Miyashita, 2002) (Maril, Simons, Mitchell & Schwartz). La corteza dorsolateral del hemisferio derecho está involucrada con la autoconciencia y la conciencia social (Grafman, 1994) (Grafman, Holyoak & Boller, 1995).

La alteración en este circuito se caracteriza por una grave alteración de los procesos fríos de las funciones ejecutivas, generando alto grado de desorganización rigidez cognitiva, conductas perseverativas, deterioro de la atención, pobre control de interferencia, déficit en la memoria de trabajo, planificación e integración temporal de la conducta, poca iniciativa, dificultad para adaptarse a los cambios.

Circuito orbitofrontal. - implicada en el manejo del tiempo, la estrategia para responder al medio ambiente, regulación de emociones, conductas afectivas y sociales y toma de decisiones basadas en estados afectivos. (Damasio, 1998) (Ostrosky-Solís, 2010). Estudios en monos con lesiones orbitofrontales observan que presentan respuestas inapropiadas en sus relaciones con otros monos, mayor agresividad. (Rolls, 1986).

La alteración de este circuito puede provocar falta de autorregulación emocional, impulsividad, escaso control inhibitorio, deficiencia en la atención, hiperactividad, desorganización, conducta antisocial, pérdida del “tacto” social, insensibilidad a las necesidades de los otros, poca o nula preocupación por las convicciones sociales y éticas, sin preocupación por las consecuencias que pueda acarrear su conducta sobre otras personas (Blumer & Benson, 1975) (Cummings, 1985) (Stuss & Benson, 1986).

Circuito cíngulo anterior. - Implicada en el procesamiento de emociones asociadas con situaciones sociales y personales complejas (Damasio, 1997) (Damasio & Van Hoesen, 1984), la inhibición, detección y solución de conflictos, regulación y esfuerzo atencional, regulación de estados motivacionales (Fuster, 2002).

Su disfunción o lesión produce alteraciones en la motivación, indiferencia, disminución del pensamiento creativo, pobre inhibición de respuesta (Chow & Cummings, 1999), pérdida de espontaneidad, reducciones en la comunicación (Cummings, 1995) (Ostrosky-Solís, 2010). En estudios en humanos han encontrado que lesiones en la región frontal medial se asocian con disminución de la expresividad facial emocional, tanto fingida como espontánea, que no puede ser explicada por un trastorno motor (Borod, 1992), además de pobreza comunicativa. También produce apatía, pérdida de motivación e interés en su medio ambiente, pérdida de motivación e interés en su medio ambiente.

A continuación, se resume los procesos fríos y calientes involucrados en cada circuito frontoestriado:

Tabla VI.- Procesos fríos y calientes de las FE y circuitos prefrontales

Circuito Frontoestriado	Funciones Ejecutivas	
	Procesos Fríos	Procesos Calientes
Circuito prefrontal dorsolateral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluidez verbal y no verbal ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Fluidez ▪ Planificación ▪ Memoria de Trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cognición social ▪ Metacognición
Circuito orbitofrontal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control inhibitorio ▪ Atención 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autorregulación emocional ▪ Cognición social ▪ Habilidades Mentalistas ▪ Toma de decisiones ▪
Circuito cingulado anterior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control inhibitorio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autorregulación emocional ▪ Motivación ▪ Toma de decisiones

Discusión

El presente estudio pretendió considerar los criterios diagnósticos considerados en el DSM V, sin embargo, la mayoría de los artículos y literatura científica encontrada corresponde a años previos de la publicación de la edición quinta del DSM. Aún así ha sido posible identificar en la literatura los síntomas de los dos principales criterios diagnósticos de los TEA vigente.

Ambos criterios diagnósticos principales de los TEA pueden ser explicados por las deficiencias de procesos fríos y calientes de las funciones ejecutivas.

Las evidentes deficiencias en la interacción social pueden estar asociadas a la falta de habilidades mentalistas necesarias para intuir lo que piensa o siente la otra persona y a la deficiencia de otros procesos cognitivos como la inhibición de una respuesta prepotente, la generación de pensamiento no preestablecido por la información, la memoria de trabajo, la información simultánea acerca de la acción de las personas, las diferencias de perspectiva de cada uno, la secuenciación en pasos sucesivos.

En relación a la comunicación, se requiere de un alto nivel de complejidad ejecutiva para iniciar y mantener una conversación. Se necesita tener la capacidad de ser flexible ante los diferentes

contextos, capacidad de inhibición, abstracción, tomar decisiones, planificar, representarse en el futuro en imágenes mentales, visualizar lo que se propone, anticipar y prever los acontecimientos, además de buenas habilidades mentalistas y de cognición social.

La deficiencia en la organización y planificación da como consecuencia una falta de sentido de la actividad en las personas con TEA. En el caso de aquellos que presentan un nivel de severidad mayor se ha observado un vacío de acción funcional, y en los de mejor nivel, una dificultad para proyectarse en el futuro. Esta falta de sentido se relaciona con otras deficiencias de las funciones ejecutivas como la inflexibilidad (presentan dificultad para aceptar cambios) y las limitaciones en las competencias de anticipación. Además, presentan una percepción fragmentada de la realidad, basada más en los detalles y procesos de representación visuoespacial simultánea que en secuencias temporales. La carencia de esquemas o dificultad para organizar secuencias activas en función de metas anticipadas se traduce en la emisión de acciones sin propósito.

Ante la evidente deficiencia en la flexibilidad se presentan varios de los síntomas característicos de las personas con TEA como los movimientos estereotipados, la rigidez de pensamiento y conductual, la insistencia en la invarianza del entorno, las rutinas y rituales, las ecolalias, las dificultades en la regulación y modulación de actos motores.

Otra deficiencia es la capacidad generativa, relacionada con la flexibilidad cognitiva y conductual. Presentan falta de iniciativa para generar nuevos comportamientos, plantearse objetivos y metas, traduciéndose en limitada creatividad, espontaneidad, repetición continua de conductas o uso repetitivo de objetos, juegos, la realización de las mismas actividades de ocio, la pobreza de habla y fallos en la actividad simbólica e imaginativa (Turner, 1999).

La alteración en la capacidad de controlar la inhibición de pensamientos y comportamientos, también da como resultado la repetición y perseverancia de acciones y pensamientos al ser incapaz de regular la atención y la acción.

A continuación, se presenta en tabla la propuesta en base a la revisión bibliográfica de la relación de afectación de circuitos frontoestriados, funciones ejecutivas y síntomas principales de los TEA.

Tabla VII.- Relación síntomas de TEA, FE y Circuitos Frontoestriados

Síntoma	Posibles funciones ejecutivas afectadas	Probables circuitos involucrados
Comunicación		
Falta o retraso del lenguaje hablado o incapacidad para compensar esta falta mediante gestos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluidez verbal ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Cognición social ▪ Habilidades mentalistas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción frontal del hemisferio derecho ▪ Circuito orbitofrontal
Incapacidad relativa para iniciar o sostener un intercambio conversacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control inhibitorio ▪ Fluidez ▪ Atención ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación ▪ Metacognición ▪ Habilidades mentalistas ▪ Cognición social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito orbitofrontal circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción anterior ▪ Circuito orbitofrontal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción frontal del hemisferio derecho, circuito orbitofrontal.
Habla estereotipada, repetitiva e idiosincrásica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control inhibitorio ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito orbitofrontal circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal
Disprosodia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluidez verbal ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Cognición social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción frontal del hemisferio derecho, ▪ Circuito orbitofrontal.
Falta de juego imaginativo o juego social imitativo espontáneo y variado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Habilidades mentalistas ▪ Cognición social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito cingulado anterior ▪ Circuito orbitofrontal.
Interacción social		

Deficiencia o no uso de conductas no verbales en la interacción social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Habilidades mentalistas ▪ Cognición social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción frontal del hemisferio derecho, circuito orbitofrontal.
Poca o nula relación con pares.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Habilidades mentalistas ▪ Cognición social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción frontal del hemisferio derecho, circuito orbitofrontal.
Falta de goce o placer compartido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades mentalistas ▪ Cognición social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción frontal del hemisferio derecho, ▪ Circuito orbitofrontal
Falta de reciprocidad socio-emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades mentalistas ▪ Cognición social 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción frontal del hemisferio derecho, circuito orbitofrontal
Patrones restringidos y repetitivos de conductas, actividades e intereses		
Tics	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control inhibitorio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito orbitofrontal ▪ Circuito cingulado anterior
Movimientos estereotipados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control inhibitorio ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito orbitofrontal ▪ Circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal
Autoagresiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control inhibitorio ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito orbitofrontal ▪ Circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción anterior
Manipulación estereotipada de objetos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control inhibitorio ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación ▪ Metacognición ▪ Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito orbitofrontal ▪ Circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción anterior

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito cingulado anterior
Apego y preocupación anormal hacia ciertos objetos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control inhibitorio ▪ Atención ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito orbitofrontal circuito cingulado anterior ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal
Insistencia en la invarianza del entorno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal
Adhesión rígida a rutinas y rituales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación ▪ Metacognición ▪ Control inhibitorio ▪ Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción anterior ▪ Circuito orbitofrontal ▪ Circuito cingulado anterior
Uso repetitivo del lenguaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fluidez verbal ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación ▪ Metacognición ▪ Control inhibitorio ▪ Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción anterior ▪ Circuito orbitofrontal ▪ Circuito cingulado anterior
Intereses limitados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atención ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación ▪ Metacognición ▪ Control inhibitorio ▪ Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción anterior ▪ Circuito orbitofrontal ▪ Circuito cingulado anterior
Obsesiones y compulsiones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidad cognitiva ▪ Planificación ▪ Metacognición ▪ Control inhibitorio ▪ Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción dorsal ▪ Circuito prefrontal dorsolateral porción anterior ▪ Circuito orbitofrontal ▪ Circuito cingulado anterior

Conclusion

Mediante la revisión bibliográfica se puede concluir que todos los síntomas principales de los trastornos del espectro autista están relacionados con las deficiencias en procesos fríos y calientes de las funciones ejecutivas.

La mayoría de los estudios analizados se han utilizado pruebas neuropsicológicas clásicas y de reciente creación, y en los más recientes se ha incluido el uso de neuroimágenes funcionales.

Se ha podido determinar que los circuitos cerebrales relacionados con los diferentes procesos fríos y calientes de las FE son los frontoestriados: circuito prefrontal-dorsolateral, circuito orbitofrontal, circuito cíngulo anterior.

Las deficiencias en las funciones ejecutivas no se limitan a la afectación de la corteza prefrontal, sino también a la de cualquiera de las regiones que forman parte de los circuitos, entre ellas el cuerpo estriado y el tálamo.

El perfil de desempeño de las FE en los TEA es diferente al de las personas con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad, por lo que su sintomatología clínica es diferente.

Comprender qué causa la afectación de los circuitos frontoestriados y por ende, la alteración de los componentes de las FE en los TEA permitiría acercarnos a la posible etiología de este trastorno.

La influencia de las FE en la sintomatología clínica de los TEA, supone la importancia de evaluar estas funciones desde temprana edad e intervenir adecuadamente para desarrollarlas, mejorarlas o compensarlas, aprovechando la gran plasticidad cerebral que se presenta en los tres primeros años de vida.

Agradecimiento

Se expresa el agradecimiento a la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología SENESCYT por el financiamiento del Doctorado en Neurociencia Cognitiva y Educación que permite la dedicación de la becaria Susana Mata en la investigación de las personas con trastornos del espectro autista.

Referencias

- 1) Allegri & Harris. (Marzo de 2001). Prefrontal cortex in memory and attention processes. *Revista de Neurología*, 32(5), 449-53.
- 2) American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5*. Arlington, va.
- 3) Ardila & Ostrosky. (2008). Desarrollo histórico de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 8(1), 1-2.
- 4) Baddeley. (October de 2003). Working Memory: Looking Back and Looking Forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4, 829-839.
- 5) Baker, Rogers & Owen. (1996). Neural Systems Engaged by Planning: a PET Study of the Tower of London Task. *Neuropsychology*, 34(6), 515-526.
- 6) Bennetto, Pennington & Rogers. (1996). Intact and impaired Memory functions in autism. *Child Development*, 67, 1816-35.
- 7) Bishop & Frazier. (2005). Executive functions in children with communication impairments, in relation to autistic symptomatology. *Autism*, 9(1), 7-27.

- 8) Blumer & Benson. (1975). Personality changes with frontal and temporal lesions. En B. & Blumer, *Psychiatric Aspects of Neurologic Disease*. New York: Grune & Stratton.
- 9) Bonelli & Cummings. (2007). Frontal-subcortical circuitry and behavior. *Dialogues Clin Neurosci*, 9(2), 141-51.
- 10) Borod. (1992). Interhemispheric and intrahemispheric control of emotion: a focus on unilateral brain damage. *J. Consult. Clin. Psychol.*, 60, 339-48.
- 11) Boyd, McBee, Holtzclaw, Baranek & Bodfish. (2009). Relationships among repetitive behaviors, sensory features, and executive functions in high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 959-966.
- 12) Chan, Cheung, Han, Sze, Leung, Sum Man & Yee To. (2009). Executive function deficits and neural discordance in children with Autism Spectrum Disorders. *Clinical Neurophysiology*, 120, 1107-1115.
- 13) Chow & Cummings. (1999). Frontal-subcortical circuits. En M. & Cummings, *Chow, T. W., Cummings, J. L. (1999). Frontal-subcortical circuits. En The human frontal lobes. Functions and disorders*. New York: The Guilford Press.
- 14) Cohen. (1993). *The Neuropsychology of attention*. E.U.A: Plenum Press.
- 15) Corbett, Constantine, Hendren, Rocke & Ozonoff. (2009). Examining executive functioning in children with autism spectrum disorder, attention deficit hyperactivity disorder and typical development. *Psychiatry Research*, 166, 210-222.
- 16) Cummings. (1985). Organic delusions: Phenomenology, anatomical correlation and review. *Journal of Psychiatry*, 146, 184-187.
- 17) Cummings. (1995). *Frontal-subcortical circuits and Neuropsychiatric Disorders*. Madrid: Aran.
- 18) Damasio & Van Hoesen. (1984). Emotional disturbances associated with focal lesions of the limbic frontal lobe. En H. & Satz, *Neuropsychology of human emotion*. New York: Guilford Press.
- 19) Damasio. (1997). Towards a neuropathology of emotion and mood. *Nature*, 386, 769-770.
- 20) Damasio. (1998). The Somatic Marker Hypothesis and the Possible functions of the prefrontal cortex. En R. & Roberts, *The Prefrontal cortex, executive and cognitive functions*. New York: Oxford University Press.
- 21) Flores & Ostrosky-Solís. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Neuropsicología, Neurociencias y Neuropsiquiatría*, 8(1), 47-58.
- 22) Fuster. (2002). Frontal Lobe and Cognitive development. *Journal of Neurocology*, 31, 373-385.
- 23) Gabriel, Sparenborg & Stolar. (1986). An executive function of the hippocampus: Pathway selection for thalamic neuronal significance code. En I. & Pribram, *The hippocampus* (Vol. 4). New York: Plenum Press.
- 24) Gilbert, Bird, Brindley, Frith & Burgess. (2008). Atypical recruitment of medial prefrontal cortex in autism spectrum disorders: An fMRI study of two executive function tasks. *Neuropsychologia*, 46, 2281-2291.
- 25) Gilotty, Kenworthy, Sirian, Black & Wagner. (2002). Adaptive Skills and Executive Function in Autism Spectrum Disorders. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 8(Issue 4), 241-248.
- 26) Gioia, Isquith & Espy. (2003). Construct validity of the behavior rating inventory of executive function. Preschool version. *JINS Journal of the International Neuropsychological Society*, 9, 297.

- 27) Goldam-Rakic. (1998). The Prefrontal Landscape Implications of Functional Architecture for Understanding human Mentation and the Central Executive. En R. & Roberts, *The Prefrontal Cortex-Executive and Cognitive Functions*. New York: Oxford University Press.
- 28) Grafman. (1994). Alternative frameworks for the conceptualization of prefrontal lobe functions. En B. & Grafman, *Handbook of neuropsychology* (págs. 187-202). Amsterdam: Elsevier Science.
- 29) Grafman, Holyoak & Boller. (1995). *Structure and functions of the human prefrontal cortex* (Vol. 769). New York: Academy Sciences.
- 30) Happé, Booth, Charlton & Hughes. (2006). Executive function deficits in autism spectrum disorders and attention-deficit/hyperactivity disorder: Examining profiles. *Brain and Cognition*, 61, 25-39.
- 31) Hughes. (1996). Brief Report: Planning Problems in Autism at the Level of Motor Control. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(1), 99-107.
- 32) Hughes, Russell & Robins. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32, 477-492.
- 33) Jarrold & Russell. (1997). Counting Abilities in Autism: Possible Implications for Central Coherence Theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(1), 25-37.
- 34) Kenworthy, Black, Harrison, Rosa & Wallace. (2009). Are executive control functions related to autism symptoms in high-functioning children? *Child Neuropsychol.*, 15(5), 425-440.
- 35) Kikyo, Ohki & Miyashita. (2002). Neural correlates for feeling of knowing: an fMRI parametric analysis. *Neuron*, 36(1), 177-186.
- 36) Lezak. (2004). Executive Functions and Motor Performance. En H. & Lezak, *A Compendium of Tests and Assessment Techniques* (págs. 611-646). New York: Oxford University Press.
- 37) Luria. (1979). *El Cerebro en Acción*. Barcelona: Fontanella.
- 38) Luria. (1986). *Las Funciones Corticales Superiores del Hombre*. México: Fontamara.
- 39) Maril, Simons, Mitchell & Schwartz. (s.f.). Feeling of Knowing in episodic memory: an event-related fMRI study. *Neuroimage*, 18, 827-836.
- 40) Matthews, Simmons, Arce & Paulus. (2005). Dissociation of inhibition from error processing using a parametric inhibitory task during fMRI. *NeuroReport*, 16(7), 755-60.
- 41) McEvoy et al. (May de 1993). Executive Function and Social Communication Deficits in Young Autistic Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 563-578.
- 42) Miller & Cohen. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *An Rev Neuroscin*, 24, 167-202.
- 43) Nieto, Galtier, Barroso & Espinosa. (2008). Fluencia verbal en niños españoles en edad escolar: estudio normativo piloto y análisis de las estrategias organizativas. *Revista de Neurología*, 46(1), 2-6.
- 44) Ostrosky-Solís. (2010). Módulo Lóbulos Frontales y Funciones Ejecutivas. *Máster Internacional en Neuropsicología Clínica*. Universidad Europea Miguel de Cervantes, España: Instituto de Altos Estudios Universitarios.
- 45) Ozonoff & Jensen. (1999). Brief Report: Specific Executive Function Profiles in Three Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 171-177.
- 46) Ozonoff & McEvoy. (1994). A longitudinal study of executive function and theory of mind development in autism. *Development and Psychopathology*, 6, 415-431.

- 47) Ozonoff & Strayer. (February de 1997). Inhibitory Function in Non retarded Children with Autism. *Journal of Autism and Development Disorders*, 27(Issue 1), 59-77.
- 48) Ozonoff, Pennington & Rogers. (1991). Executive Function Deficits in High Functioning Autistic Individuals: Relationship of Theory of Mind. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 32(7), 1081-1105.
- 49) Ozonoff, Rogers & Pennington. (1991). Asperger's Syndrome: Evidence of an empirical distinction from high-functioning autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1107-1122.
- 50) Ozonoff, Strayer, McMahon & Filloux. (1994). Exeutive function abilities in autism and Tourette Syndrome: An information processing approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1015-1032.
- 51) Papazian, Alfonso, & Luzondo. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(Supl 3), S45-S50.
- 52) Passolunghi & Siegel. (2001). Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 44-57.
- 53) Prior & Hoffmann. (1990). Brief Report: Neuropsychological TEsting of Autistic Children Through and Exploration with Frontal Lobe Tests. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(4).
- 54) Rebollo & Montiel. (2006). Atención y funciones ejecutivas. *Revista de Neurología*, 42(Supl 2), S3-S7.
- 55) Robbins. (1998). Dissociating executive functions of the prefrontal cortex. En R. W. Roberts, *The prefrontal cortex*. London: Oxford University Press.
- 56) Rolls. (1986). Neural systems involved in emotion in primates. En P. & Kellerman, *Emotion: Theory, research and experience* (Vol. 3). New York: Academic Press.
- 57) Ruff, Allen, Farrow, Niemann & Wylie. (1994). Figural fluency: Differential impairment in patients with left vesus right frontal lobe lesions. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 9, 41-55.
- 58) Rumsey & Hamburger. (1990). Neuropsychological Divergence of High-Level Autism and Severe Dyslexia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(2), 156-167.
- 59) Rumsey. (1985). Conceptual Problem-Solving in Highly Verbal Non retarded Autistic Men. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15(1), 23-36.
- 60) Russel, Jarrold & Henry. (1996). Working Memory in Children with Autism and with Moderate Learning Difficulties. *J. Child Psychol. Psychiat.*, 37(6), 673-686.
- 61) Russell & Jarrold. (Jun de 1998). Error-correction problems in autism: evidence for a monitoring impairment? *J Autism Dev Disord*, 28(3), 177-88.
- 62) Shallice. (2001). *Theory of mind and the prefrontal cortex*. London: Oxford University Press.
- 63) Shammi & Stuss. (1999). Humpur appreciation: a role of the right frontal lobe. *Brain*, 122, 657-666.
- 64) Shimamura. (2000). Toward a Cognitive Neuroscience of Metacognition. *Consciousness and Cognition*, 9, 321-323.
- 65) Soprano. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista de Neurología*, 37(1), 44-50.
- 66) Starkstein, Moran & Bowersox. (1988). Behavioral abnormalities induced by frontal cortical and nucleus accumbens lesions. *Brain Res*, 473, 74-80.

- 67) Stuss & Alexander. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychology Research*, 63(3), 289-298.
- 68) Stuss & Benson. (1986). *The frontal lobes*. New York: Raven Press.
- 69) Stuss & Levine. (2002). Adult Clinical Neuropsychology: lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, 401-33.
- 70) Tirapu-Ustárrroz et al. (2008). Modelos de funciones y control ejecutivo. *Revista de Neurología*, 46(11), 684-692.
- 71) Tsukiura, Fujii & Takahashi. (2001). Neuroanatomical discrimination between manipulating and maintaining processes involved in verbal working memory: a functional MRI study. *Cognitive Brain Research*, 11, 13-21.
- 72) Turner. (1999). Hacia una explicación de la conducta repetitiva en el autismo basada en la disfunción ejecutiva. En J. Russell, *El Autismo como Trastorno de la Función Ejecutiva* (págs. 60, 61). Madrid: Panamericana.
- 73) Zelazo & Muller. (2002). Executive function in typical and atypical development. En *Handbook of Child Cognitive Development*. Oxford: Blackwell.

IMPORTANCIA DE LA NEUROCIENCIA EN LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Mgst. Jeanette Marlene Coello Pisco

jannette_cp@outlook.com

Universidad de Guayaquil

MSc. Adriana Gardenia Viteri Prieto

Universidad de Guayaquil

adriनावiterip@gmail.com

MSc. Alba Jaqueline Aviles Salazar

Universidad de Guayaquil

Resumen

Este artículo lo que busca es la implementación de nuevos proyectos, los cuales serán de gran ayuda para la sociedad tanto en saber dirigir todos los aspectos económico, social, cultural, afectivo y familiar como en lo personal creando a partir de lo que se denomina como "Neurociencia" grandes cambios en el proceso de pensar y de actuar en la formación de los estudiantes con necesidades especiales en los cuales se quiere fomentar emprendimiento en la Neuropedagogía, para generar una sociedad digna de saberes y esa frescura de ideas, para poder transferir el quehacer permitiéndonos mejorar esa actitud donde re-enmarca ese tejido armónico del ser, para poder integrar y relacionar desde un enfoque con la experiencia, práctico y que sea innovador tomando en cuenta una perspectiva distinta la carencias, necesidades, preocupaciones y todo tipo de problemas que tienen la personas de sectores vulnerables. El estudio tiene como objetivo analizar las necesidades actual que la escuela presenta y puede ofrecer un proyecto que se enfoque con la realidad de la educación y la integración que se solicita en acoger niños con habilidades diferentes. La muestra consiste en 450 toda la comunidad educativa Minerva que pertenece la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, en la ciudad de Guayaquil. Como instrumento de la investigación se utilizó entrevista y encuesta previamente válida, cual dio como resultado el porcentaje de las necesidades de aplicar programa de inclusión "Tan diferente como tú" que se lleva a cabo desde el 2006 hasta actualmente, la misma que permitió determinar otros programas para beneficiar a toda una comunidad.

Palabras clave: neurociencia – educación inclusiva - proceso de enseñanza-aprendizaje.

Abstract

This article seeks to implement new projects, which will be of great help to society as much to know how to manage all the economic, social, cultural, affective and family aspects as well as personally creating from what is "Neuroscience" calls great changes in the process of thinking and acting in the formation of students with special needs in which to promote entrepreneurship in Neuropedagogy, to generate a society worthy of knowledge and that freshness of ideas, to be able to To transfer the task allowing us to improve that attitude where it re-frames that harmonious fabric of being, to be able to integrate and relate from an approach with experience, practical and that is innovative taking into account a different perspective the shortcomings, needs, concerns and all kinds of Problems faced by people in vulnerable sectors. The study aims to analyze the current needs that the school

presents and can offer a project that focuses on the reality of education and integration that is requested to host children with different skills. The sample consists of 450 the entire educational community Minerva that belongs the Faculty of Philosophy, Literature and Sciences of Education, in the city of Guayaquil. As a research instrument, a previously valid interview and survey was used, which resulted in the percentage of the needs to apply the inclusion program "As different as you" that is carried out from 2006 until now, the same one that allowed to determine others Programs to benefit an entire community.

Keywords: neuroscience - inclusive education - teaching-learning process.

Introducción

Este trabajo de investigación da importancia a la neurociencia en la educación especial, que aborda especialmente el cuidado del cerebro de los niños que busca como ayudar a estos infantes a mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje: estrategias y metodologías para el éxito de la diversidad del alumnado que se aplicó en la comunidad educativa Minerva escuela que pertenece a la Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, fue una propuesta de búsqueda a la soluciones educativas de este programa que se canalizó de acuerdo a los procesos de aprendizaje - enseñanza para los niños con discapacidad intelectual, quienes participaron en este programa fueron niños con síndrome de Down, asperger, retardo mental, trastornos de aprendizaje, discapacidad auditiva leve. Que requieren ayuda especial en la parte escolar de la primaria. La función del trabajo neuro-pedagógico suma a la relación del entorno del niño que procede a la revisión de características de acuerdo a las dificultades que ellos presentan.

Los modelos pedagógicos que se presenta en la enseñanza regular son repetitivos, tradiciones o utilizados por editoriales que diseñan textos que ellos sugieren como el docente debe trabajar y se olvidaron de cómo puede ser utilizando de acuerdo a la necesidad del estudiante. Hoy en día la educación dio otro giro todos están inmersos en mejorar los proceso pero se olvidaron del ¿cómo hacer? pero, no es que no existiera ese cómo sino que no aplican al proceso para que se mencione como poder que todos puedan generar ese cambio.

Por esta razón, se busca fomentar y trabajar con programas educativos que activen la innovación pedagógica para adquirir una educación de calidad y eficiente. Esto es a través de los programas neuropedagogía que ayuda a desarrollar los procesos de enseñanza y de las diferentes actividades lúdicas que los docentes pueden hacer para poder lograr el ser que ese niño requiere aprender. En el programa de inclusión "Tan diferente como tú" se realizó el estudio de la parte cognitiva y estimular a través de la parte sensorial que se desarrolla con la aplicación de métodos y estrategias de acuerdo a las necesidades de los niños y tomar en cuenta los aspectos del entorno. Es necesario, realizar el estudio global de aquellos niños que participan y es por eso que se activa el equipo multidisciplinario que hoy en día no es un problema armar estos equipos sino el ¿Para qué? Esta pregunta es en la relación del cómo y para que Utilizar estrategias y métodos en la enseñanza en la educación especial.

Es así como se permite preparar las nuevos ambientes pedagógicos para que el docente tenga la posibilidad de que sea el mismo docente quien determine las estrategias con base en las condiciones

propias de un ambiente educativo que se ofreció y se obtuvo resultados favorables en la población de este programa tomando en cuenta las necesidades de los niños y niñas que participaron en este programa. La importancia de informar y educar a los docentes en la utilización de estrategias y métodos educativos es a través de la motivación, juegos de roles, desarrollo del pensamiento y de la reflexión del pensamiento trabajando la toma de concientizar ese aprendizaje intencional y así realizar un vínculo entre los diferentes factores que ese ser está expuesto como es la parte cognitiva, afectiva, social y cultural. Permitiendo potenciar el aprendizaje a través de los procesos integrales que se involucran hasta el buen vivir.

Por ello, se fundamenta también en la diversidad y características hereditarias de los niños y niñas que asisten a las aulas en la educación regular en todos los aspectos tanto tecnológicos y digital en el proceso de la comunicación. Así su cuerpo explora todos los sentidos para poder desarrollar una habilidad donde permite al niño aprender en su tiempo y espacio con la realidad que el vive para poder canalizar el aprendizaje. Solo no será el saber tiene que relacionarse con ese hacer para que el pueda interactuar y por si mismo lograr ser un ser humano independiente y social en una sociedad que exige cada día para vivir bien.

Este estudio se relaciona con la neurociencia y la educación integral basada en el trabajo previo en el área de enseñanza – aprendizaje las técnicas como se desarrollan las habilidades y destrezas de los niños especiales, parte de una parte cognitiva, emocional, social, la parte funcional el cerebro. Este trabajo se basa en los diferentes aspectos de la estimulación cerebral.

Hipótesis

La neurociencia en la relación en la educación inclusiva mejorará la calidad de la integración y brinda oportunidad para contribuir con el Sistema Educativo de la institución que se investiga y así permite expandir a nivel nacional.

El Objetivos primarios

Promover un proyecto de educación inclusiva en la Unidad Educativa Minerva a través de programas con enfoques y paradigmas educativos actuales en relación a la neurosicoeducación en los diferentes salones de los estudiantes que asisten y proporcionar el autoconocimiento de sí mismo en toda la etapa inicial y primaria, lograr una formación integral inclusiva para todos.

Objetivos secundarios del estudio

Brindar herramientas teóricas y prácticas a toda la comunidad educativa, que los docentes tengan conocimiento del proceso de enseñanza aprendizaje y conozcan técnicas para poder poner énfasis en la creatividad de los niños especiales.

Conocer la estructura y funciones de su cuerpo en las diferentes áreas cerebrales implicadas los diferentes aspectos de su inteligencia, razonamiento, equilibrio y emociones.

Capacitar a los docentes en la Neurociencia para estar en condiciones de ampliar temas para dar apertura a un crecimiento de saberes y oportunidad para mejorar una buena salud mental.

Neurociencia se relaciona con la parte metodológica porque se aplica a la educación inclusiva en las estrategias de como poder enseñar estos conocimientos a los niños con discapacidades diferentes o deseabilidades diferentes. Las implicaciones teóricas y prácticas de este estudio es de la importancia de la neurociencia en la educación especial necesitamos conocer ciertos conceptos teóricos que sustente cada una de las palabras involucradas. Al hablar de Inclusión se asocian las palabras como Integración Educativa, Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad, Adecuación Curricular, por mencionar algunas, pero todas se engloban en la forma en como la escuela es capaz de adecuar sus instalaciones y espacios, sus apoyos académicos y curriculares a las necesidades de cada persona o alumno que asiste a la escuela; ya que a todos se les reconocen las mismas posibilidades para aprender, respetando las pautas que posee, para poder desarrollarlas adecuadamente, esto por las diversas características que intervienen en dicho proceso: Condiciones socioeconómicas (sociedad y nivel económico). Condiciones culturales (costumbres y tradiciones). Características individuales (capacidades y oportunidades).

Pretender que la inclusión sea capaz de ofrecer las herramientas que ayuden a reducir al máximo la desigualdad al acceso de las oportunidades, evitando así la discriminación a la que pueden estar expuestos los escolares. Por lo que apoyados en las estrategias didácticas que se planteen facilitará el logro del aprendizaje exitoso en los educandos, basados en las habilidades y destrezas que tengan desarrollados cada uno de ellos, pretendiendo lograr una participación y educación plena de los niños con diversas discapacidades, así como también con los niños regulares. (Perez Gladys, 2015)

Por lo tanto, las comunidades educativas hoy en día entran en el proceso de este trabajo y la importancia que se acoge en poder tomar en cuenta los procesos de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Donde se canalizan los saberes, hacer y el ser de cada individuo para generar esas capacidades en el desarrollo de la personalidad dando oportunidad en todos los campos de la vida que el niño requiere para poder vivir bien. Es necesario que los docentes se desarrollen en ese ámbito para que ellos sean los impulsores de ese trabajo en el que hacer educativo.

El término estrategia se emplea cada vez con mayor frecuencia en la literatura pedagógica, a pesar de sus múltiples acepciones e interpretaciones. Son indiscutibles las ventajas que su adecuada utilización puede ofrecer en los procesos educativos. Ante un mundo en constante proceso de cambio, la educación sigue siendo la respuesta pedagógica estratégica para dotar a los estudiantes de herramientas intelectuales, que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones del mundo laboral y a la expansión del conocimiento.

Por ello, la necesidad de la planificación y el uso de estrategias docentes que potencien aprendizajes reflexivos y una educación para afrontar los cambios, la incertidumbre y la dinámica del mundo actual, se fundamenta en la actualidad, entre otros aspectos por: El crecimiento vertiginoso de la información y la infinitud del conocimiento humano; El acelerado avance de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones; La proyección del aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual pone al docente ante la necesidad de preparar a los estudiantes para que puedan aprender por sí mismos y sean capaces de dirigir su propio aprendizaje, a través del dominio consciente de sus

recursos para generar estrategias y definir, emplear y evaluar los procedimientos necesarios para resolver problemas, atendiendo a las condiciones del medio y a las suyas propias; Los nuevos modos de aprender, basados en el descubrimiento y la participación, con sistemas más flexibles, que permitan incorporar las herramientas tecnológicas para la búsqueda de información y compartir problemas, proyectos y tareas en la vida cotidiana.

Al abordar el estudio de las estrategias docentes y los métodos de enseñanza-aprendizaje se requiere desde el inicio la precisión conceptual, debido a la falta de criterios unánimes en su conceptualización desde las ciencias pedagógicas. Al respecto, es preciso considerar algunas de sus acepciones brevemente y explicar el significado que se le otorga a cada uno de ellos, sin pretender agotar la diversidad de posiciones al respecto. En la literatura se pueden encontrar las denominaciones siguientes: estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias o técnicas didácticas, estrategias docentes, entre otras, las cuales se utilizan indistintamente. Ello obedece a que sus fronteras son difusas y en ocasiones pueden ser utilizadas con múltiples significaciones. Además, en no pocas oportunidades se tiende a la utilización de palabras como táctica, técnica, procedimiento, para hacer referencia a las estrategias, lo que trae como consecuencia disímiles problemas de interpretación.

Las anteriores consideraciones hacen que sea necesario precisar las relaciones que se establecen entre estrategia y táctica. La consulta en la bibliografía especializada sobre el particular permite arribar a las siguientes consideraciones: Las estrategias son consideradas a un nivel macro o global; mientras que las tácticas se instauran en una dimensión micro o específica. El término estrategia alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones y procedimientos – de dirección, educación, enseñanza o aprendizaje, según el caso– en condiciones específicas. Las tácticas suelen verse como procedimientos para la consecución de una finalidad. Una táctica es un procedimiento específico que se aplica y que tributa a todo el proceso, a la estrategia en general. (Montes de oca Rocio, 2011)

Definitivamente, se involucra todos los procesos que es la enseñanza y aprendizaje porque deben siempre ir de la mano para trabajar en un conjunto de factores que es la organización de los procesos mientras la enseñanza planifica, el aprendizaje realiza la acción es por eso que siempre debe dirigirse en una cadena de procesos. Recordar que el estudiante también cumple un proceso evolutivo en su crecimiento y para desarrollar todas esas habilidades cognitivas, emocionales, social y cultural debe ir cumpliendo las fases para poder ejecutar el saber – hacer haciendo que lo ayudara a cumplir armónicamente una vida saludable.

La información que en la actualidad se quiere fundamentar hoy en día es con estrategias que ayuden al cerebro a madurar lo suficiente de acuerdo a la etapa en que se encuentra especialmente en los niños con discapacidades intelectuales. El cerebro humano se relaciona con el aprendizaje y se forma un eje central con las percepciones que están involucradas con los sentidos es por eso que a temprana edad es necesario, canalizar la enseñanza de los niños con habilidades diferentes. Esta disciplina suma a una parte de las emociones de los niños y el arte donde la educación del milenio suma neurociencia, educación más psicología y social. Dan oportunidad a un aprendizaje significativo, integral en todos los aspectos de la vida de ese ser.

Neuropedagogía en la actualidad el aprendizaje se basa en ciertas estrategias tradicionales que se imparten desde hace mucho tiempo en las escuelas; sin embargo, puede que algunas de estas se encuentren obsoletas o no sean las mejores para educar a los niños, debido a que no toman en cuenta el tipo de ambiente que el menor necesita para su desarrollo. La Neuropedagogía, ciencia que une los conocimientos del cerebro con la educación, podría tener la solución para potenciar el aprendizaje en los niños.

Por otro lado, **es necesario que los profesores creen oportunidades para que los estudiantes practiquen lo aprendido en clase.** El cerebro asimila mejor los conocimientos cuando existe una repetición constante de los mismos, la manera más segura de alcanzar este objetivo es experimentándolo directamente. Los ejercicios prácticos son imprescindibles para la educación; sin embargo, los maestros deben supervisar en todo momento, ya **que la memorización sin reflexión convierte el proceso en algo mecánico y puede ser perjudicial para el menor.** Otros consejos importantes son: **convertir las lecciones en desafíos para los niños**, no prohibir a los estudiantes el consumo de agua en clases (ya que el líquido oxigena el cerebro), entender que **es imposible que todos los niños aprendan de la misma forma**, se debe respetar el tiempo de cada uno, y por último, escuchar atentamente las inquietudes de los alumnos, además de **mostrarse tan sorprendidos como ellos antes los nuevos conocimientos.** La Neuropedagogía brinda muchas oportunidades para mejorar el sistema educativo del mundo actual, adoptar las técnicas sólo es cuestión de decisión.

Importancia del problema

En la Unidad Educativa Minerva se realizó un análisis de las necesidades que la escuela pueda ofrecer y nace la idea de la directora crear un programa que se enfoque con la realidad de la educación y la integración que se solicita en acoger niños con habilidades diferentes. No solamente se hace el estudio del espacio sino el proceso de los docentes con el enfoque de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se realiza el estudio a los docentes y se verifica el conocimiento de estos procesos para trabajar con los futuros estudiantes. El diseñar un programa en educación inclusiva para la escuela fue con el nombre de “TAN DIFERENTE COMO TÚ” que fue aceptado por la universidad de Guayaquil, en la Facultad de Filosofía, en la escuela Modelo de la facultad que es Unidad educativa Minerva. Los docentes que trabajan en esta escuela son licenciados en educación de párvulos y en Educación Básica. Se realiza el estudio de encuestas para recoger la información de los docentes y se destaca que ellos tienen experiencia entre 6 a 10 años en el rol de las funciones educativas tanto primaria como inicial.

Metodología

Los instrumentos recogidos para los niños fueron evoluciones tanto psicológicas como pedagógicas y neurológicas que ayuden a canalizar el nivel de madurez que los niños tienen para poder asignar al nivel que ellos requieren estar. Otras de los procesos fueron fichas y entrevistas a los representantes legales. Para recoger la información de los hechos de cómo los niños se desarrollan en el entorno familiar, afectivo, social y cultural que ellos viven. Todas estas partes metodológicas se fundamentaron en un diseño, tanto en el marco teórico en relaciona a las necesidades especiales,

adaptaciones y evaluaciones curriculares. Tomando en cuenta que la educación se sustenta en procesos y contenidos que deben ser con un enfoque a la diversidad. Con la aplicación de diagnósticos pertinentes en el campo de la salud y la educación, en una forma integral que retroalimenta a toda la comunidad educativa.

Se realizó la forma de cómo integrar a los niños al aula y se consideró que en un aula de clase por lo menos deben existir dos niños de acuerdo a los datos recogidos en la encuesta. Otras de las técnicas que se aplicaron fueron los espacios y se preguntó a los docentes el manejo del proceso de enseñanza-aprendizaje: estrategias y metodologías para el éxito de la diversidad del alumnado. El objetivo de estas encuestas es saber el uso y manejo de las estrategias de enseñanza - aprendizaje que el docente imparte en el salón de clase a los niños con habilidades diferentes.

De acuerdo a la observación de visita áulica durante un periodo de estudio se pudo observar que los docentes tienen diferentes tipos de enseñanza de aprendizaje de acuerdo a la planificación esto sería una ventaja ya que si se aplica el proceso de inclusión ellos tendrían una gama de oportunidad para los niños especiales que ingresarían a la institución. En el programa tan diferente como tú fue realizado en el año 2006 y no se tenía registro de esta encuesta de las necesidades de estrategias que los docentes aplicaban y por esta razón actualmente se realiza la encuesta y una de las preguntas que se realizó actualmente fue esta con los siguientes resultados.

Resultados

Las preguntas realizadas fueron hechas por el equipo de trabajo, los cuales se encargaron de hacer las encuestas, y en base a ello se puede indicar que la población conoce sobre el tema pero de manera general e indicaron que les gustaría conocerlo de forma más específica. La encuesta contiene seis preguntas, las mismas que se ve reflejadas en las figuras de resultados. Se aplicó a la comunidad educativa como docentes, representantes legales y autoridad de la Unidad Educativa Minerva perteneciente a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil, el 20 de mayo del 2015. Todas estas preguntas se realizaron en la institución educativa mencionada para poder recoger la información como parte de un proceso formativo. Las siguientes preguntas ¿Considera que la innovación o transformación de la educación y de la práctica pedagógica a través de la neurociencia ayudará en las estrategias de aprendizaje de los niños con educación especial?

Este se relaciona con ámbito educativo, estructura del docente, estructura de la personalidad de los niños Figura N° 1

¿Considera usted que el proceso de enseñanza-aprendizaje: estrategias y metodologías es necesario para el éxito de la diversidad del alumnado? Figura N° 2

¿Los docentes conocen los procesos mentales para que se pueda trabajar con este saber entre la neurociencia y la pedagogía? Figura N° 3

Los beneficios del enfoque de la educación inclusiva en el sistema educativo y que responda a la diversidad Figura N°4

El Sistema Nervioso Central (SNC), condiciona la capacidad de respuesta del ser humano a su ambiente que se condiciona. Figura N°5

Considera que para lograr realizar la inclusión en las unidades Educativas se requiere de un cambio en el paradigma educativo, desde la integración hacia la inclusión. Figura N°6

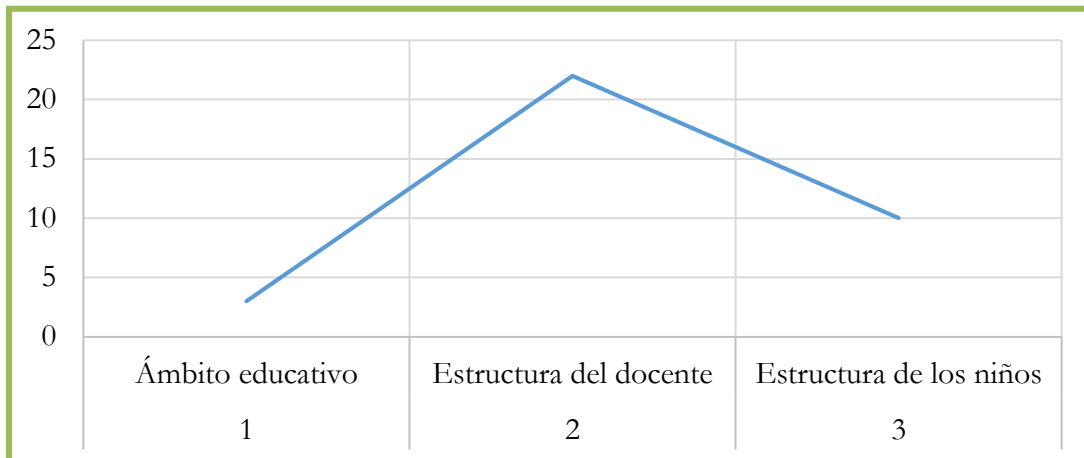


Figura N° 1 importancia de considerar los aportes de las Neurociencias en el ámbito educativo

Nota: La importancia de los aportes en la neurociencia en el ámbito educativo se relaciona con la estructura del docente y la estructura de los niños es un sistema funcional primordial de estos dos ámbitos para la aplicación a la Neuropedagogía.

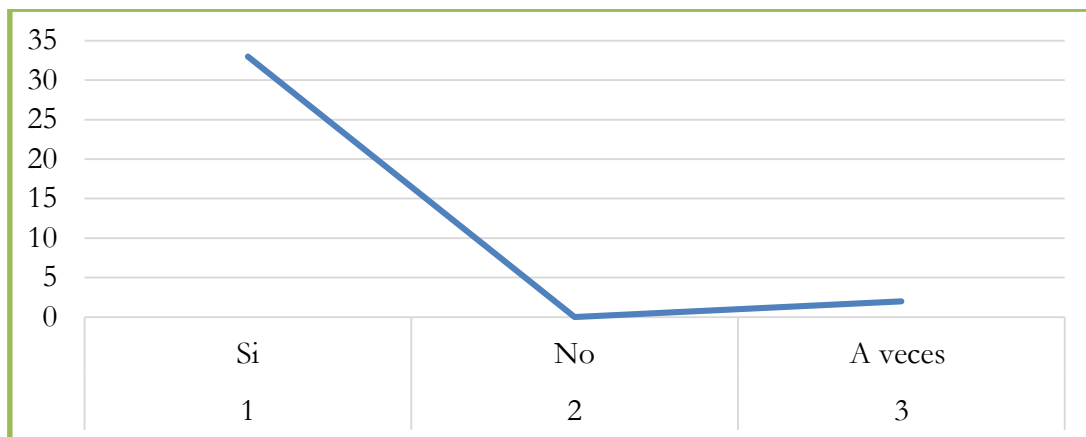


Figura N° 2 Estrategias en el proceso de enseñanza- aprendizaje

Nota: El principal problema que tienen para presentar son los procesos de enseñanza- aprendizaje que los docentes puedan aprender a mejorar los procesos mentales y las estimulaciones cerebrales para poder trabajar en la parte cognitiva y percepciones sensoriales.

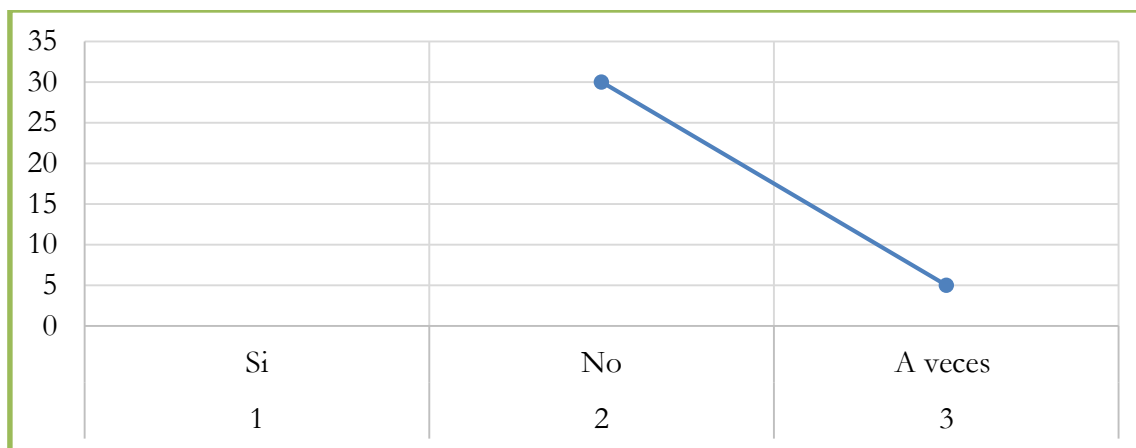


Figura N° 3 La neurociencia y la pedagogía

Nota: La población educativa entra a la metodología tecnológica y modifica el modelo de aprendizaje de la escuela así permite activar saberes, para saber cómo guarda información el cerebro y cuáles son los procesos tanto biológico, emocional y sociocultural que facilitan la construcción del pensamiento. Es necesario, implementar estos saberes.

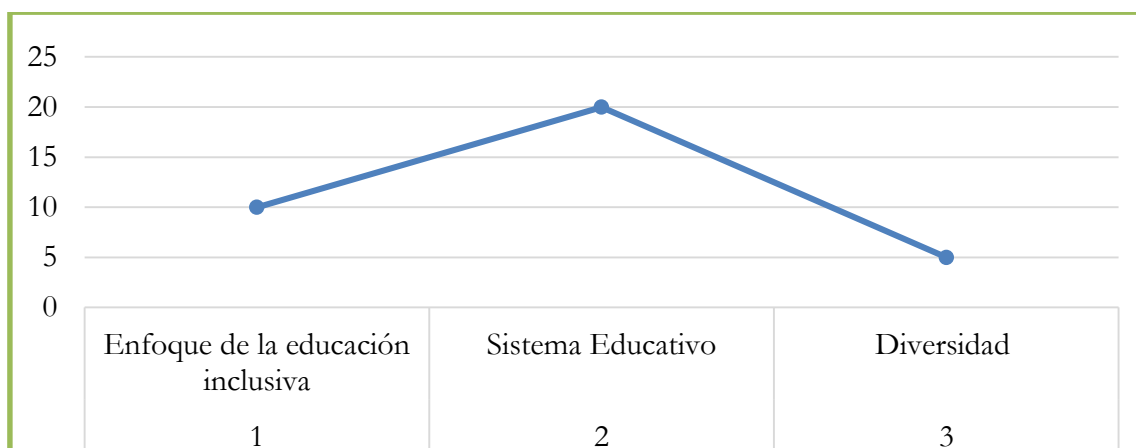


Figura N°4 Sistema Educativo que responda a la Diversidad

Nota: La mayor parte de los encuestados prefieren que el sistema educativo adapte con nuevos enfoque de la educación inclusiva y sea una integración acorde a la realidad y así lograr una diversidad que realmente se necesita en este campo.

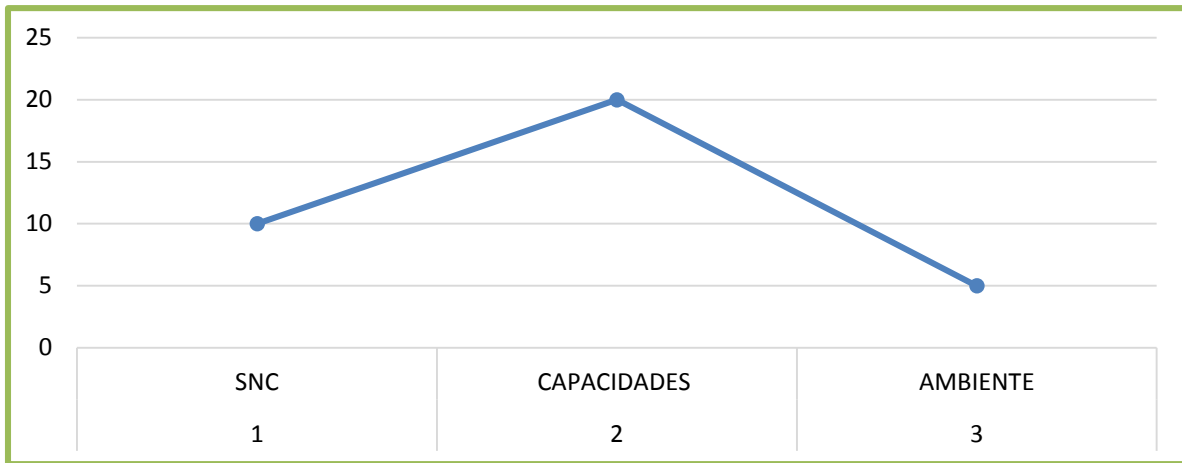


Figura N°5 El Sistema Nervioso Central (SNC),

Nota: Existe una ausencia del sentido del conocimiento de si mismo, esto hace que se pierda la noción de saber las estructuras y funciones del ser humano por esta razón se requiere enseñar nuevos enfoque que ayuden al ser humano a mejorar el proceso de las capacidades.

Considera que para lograr realizar la inclusión en las unidades Educativas se requiere de un cambio en el paradigma educativo, desde la integración hacia la inclusión.

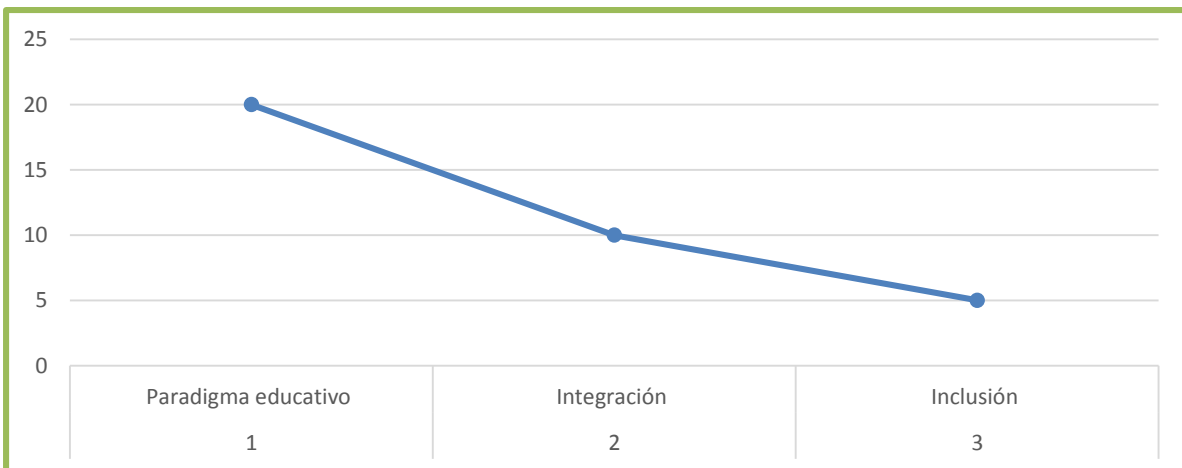


Figura N°6 la integración hacia la inclusión.

Nota: Con la figura presentada se puede determinar que la integración en la Unidad Educativa Minerva tiene un impacto interno bajo que a pesar que pueden aceptar los nuevos paradigmas de la educación no se logra integrar en todos los aspectos necesarios para la inclusión.

Discusión

En base a las preguntas tomadas como referencia se puede constatar que más del 63% de las personas encuestadas indicaron que les gustaría conocer más estructura del docente, también indicaron que el 94% les gustaría conocer el proceso de enseñanza-aprendizaje: estrategias y metodologías es necesario para el éxito de la diversidad del alumnado y lo más importante que estarían dispuestos a recibir charlas y capacitaciones pero siempre y cuando estas sean útiles para mejorar su calidad de vida. Pensar en estas personas recomendamos que la Unidad Educativa Minerva sigan con este tipo de proyectos al cual se le debe de fomentar y sería muy bueno hacer capacitaciones, talleres para toda la comunidad educativa para la creación de nuevos proyectos, obviamente premiando a los mejores por la innovación, otra recomendación que nos parece y creo que debería ser lo primordial es crear conciencia que la educación especial debe estar relacionada con la neurociencia ya que desarrolla las capacidades de los niños a nivel cognitivo, emocional, social y cultural para así motivar los saberes para poder hacer útil a los infantes dentro de una sociedad real y que permita insertarlos como seres socialmente responsables.

La formación del docente se incorpore al conocimiento de sí mismo y que permita orientarse y saber cómo está estructurado su cuerpo y funciones para poder entrar en la disciplina de la neurociencia y esta formación ayudara a formar conceptos, procesos y los sistemas del cuerpo funcionaran mejor dando oportunidad a la verdadera oportunidad de saber conocerse así mismo que es integral. Esta educación se complementa con ser uniforme en toda la comunidad educativa, no deberá haber diferencias tan grandes como se encontró. Toda la institución educativa debe educarse y formarse integralmente esto hace que la parte social mejore y las aspiraciones del futuro, para una sociedad.

Conclusión

Los docentes que aplican una variedad de estrategias pueden mejorar esos recursos para resolver problemas que se presentan en el aula y especialmente para los nuevos niños especiales que se integran en el proceso educativo tanto inicial como básica. Así permite regular y aprender a desarrollar las habilidades del aprendizaje. A través de la Neuropedagogía que es un estimulador de la mente, cuerpo y alma donde integra en todos los aspectos al niño. Pero, es muy importante que para que esto ocurra el docente deberá alcanzar su nivel de autoconocimiento de sí mismo.

Este trabajo de estrategias de enseñanza- aprendizaje es global por esta razón, se requiere de una organización que lleve a una planificación secuencial de acciones para el beneficio de la comunidad educativa. Dando oportunidad a la flexibilidad y al alcance de los logros de la educación inclusiva.

Todo proceso requiere recursos y esos deben estar relacionado a la planificación curricular que se relaciona en un campo global donde se debe fundamentar metas, logros y objetivos claros para poder perseguir esos recursos didácticos, métodos de enseñanza-aprendizaje y actividades que están enfocada de acuerdo al nivel educativo de los niños para que sea ejecutado y orientado a un desarrollo de habilidades y estrategias donde brinde la oportunidad de la expresión y creación de los pensamientos y emociones de los niños.

Estas estrategias deben ser acompañada principalmente de la parte Cerebral donde el cerebro cumple su máximo desarrollo en todos los procesos mentales, percepciones y emociones de los niños sin olvidar que se debe cuidar de todos los aspectos así se aplica educación de calidad y armónicamente ese ser adquiere autoconocimiento de sí mismo. Que lo ayudará a ser parte de una sociedad que se integra por sí mismo.

Recordar que un buen maestro estará en aplicar buenas estrategias cuando este mismo panorama del conocimiento de sí mismo se transfiera en sus aptitudes, actitudes, e interés que él tiene para transferir a los nuevos niños tanto como en educación regular y especial.

Agradecimiento

Quiero agradecer a todos los docentes y representantes legales que permitieron realizar este estudio y a la Universidad de Guayaquil por acogernos en esta investigación. Especialmente a la directora Adriana Viteri Prieto de la Unidad Educativa Minerva.

Bibliografía

- 1) Guijarro Rosa Blanca. (2016). Nueva perspectiva y visión. Obtenido de nueva perspectiva y visión: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151157200.Doc_Nueva_perspectiva_vision_Ed_Especial.pdf
- 2) Montes de oca Rocio. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Obtenido de Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior: <http://www.humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/127/81>
- 3) Perez Gladys. (2015). Estrategias didácticas inclusivas para niños con discapacidad auditiva en el nivel preescolar. Obtenido de estrategias didácticas inclusivas para niños con discapacidad auditiva en el nivel preescolar: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2015/1457/discapacidad-auditiva.htm>
- 4) ONU (2009). Declaración Universal de Derechos Humanos. Sección de Servicios de Internet. Departamento de Información Pública de las Naciones Unidas. Extraído el 22 de febrero de 2009 desde <http://www.un.org/es/documents/udhr>
- 5) Venegas, M. E. (2009). ¿Cómo se forman los docentes para las escuelas en Centroamérica y República Dominicana? Consolidación de las Acciones de Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes para la Educación Primaria en Centroamérica y República Dominicana. San José, Costa Rica: Editorama, S.A
- 6) Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- 7) Consejo Nacional de Investigación (National Research Council): para el desarrollo de la ciencia del aprendizaje y para la investigación del aprendizaje y la práctica educativa, Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos
- 8) <http://www.hipocrates.tripod.com/historia/neurologia.htm>
- 9) http://www.seadpsi.com.ar/congresos/cong_marplatense/iv/trabajos/trabajo_33_802.pdf

LA CIENCIA EXPERIMENTAL EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA NATURALISTA DE LOS NIÑOS/AS DE LA UNIDAD EDUCATIVA 17 DE ABRIL DE LA CIUDAD DE AMBATO DEL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN

María Fernanda Moyón Altamirano

Unidad Educativa 17 de Abril
mafermoyon@gmail.com

Mónica Noemí Cadena Figueroa

Universidad Nacional de Chimborazo
monicacadena@unach.edu.ec

Marcela Elizabeth Cadena Figueroa

Universidad Nacional de Chimborazo
marcelacadena@unach.edu.ec

Resumen

El presente trabajo investigativo está encaminado a la realización de un estudio profundo de un tema referente a la ciencia experimental en el desarrollo de la inteligencia naturalista dirigida a los niños del Primer Año de Educación Básica paralelo “A” de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato con una guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” para el desarrollo de la inteligencia naturalista, trazándose como objetivo de estudio determinar que la investigación contribuyó a dar solución al problema priorizado, en el marco teórico se describe los contenidos basados en diversas obras y autores, los mismos que sirven de sustento científico, dando claridad y entendimiento al tema. El diseño de investigación es cuasi experimental, es de tipo descriptivo, explicativo, aplicada, de campo y cualitativa, Los métodos utilizados para el estudio fueron el científico para ampliar conocimientos de los contenidos, el inductivo en el análisis de casos específicos y el método deductivo en el estudio del marco teórico, además como la población es pequeña y seleccionada se trabajó con 35 niños; en la exposición y discusión de resultados de la ficha de observación se trazan tablas y gráficos claros pertinentes al antes y al después de la aplicación de la guía de orientación “En mi entorno vivo feliz”, en la comprobación de las hipótesis planteada se utilizó la prueba estadística diferencia de proporciones Z crítico permitiendo verificar los resultados positivos que facilitaron la verificación de la investigación, considerando que la guía contribuyó a potenciar el desarrollo de aprendizajes significativos y así lograr que los educandos hayan participado activamente en cada una de las estrategias y experimentos basados en la actualización y fortalecimiento curricular, fomentando así la preparación del estudiante a futuras enseñanzas.

Palabras claves: inteligencia, naturalista, ciencia, experimental, entorno.

Abstract

The present research work is directed towards the realization of a depth study of a topic related to experimental science in the development of naturalistic intelligence directed to the children of the

First Year of Basic Education parallel “A” of the “Unidad Educativa 17 de Abril”, of the city of Ambato with the Orientation Guide of experimental sciences “I live happy in my environment” for the development of naturalistic intelligence, drawing as a goal of study to determine that the research contributed to give solution to the prioritized problem. In the theoretical framework the contents are described based on diverse works and authors which serve as scientific sustenance, giving clarity and understanding to the subject. The designed research is quasi experimental, is descriptive, explanatory, applied field and qualitative. The methods used for the study were the scientist to expand knowledge of the content, the inductive in the analysis of specific cases and the deductive method in the study of the theoretical framework, this work was developed with a small and selected population of 35 children constituted the whole population, no sample was determined. In the exhibition and discussion of results of the observation sheet, clear tables and charts are done to give relevance from the before to the after the application of the guideline guidance “I live happy in my environment” are draw, in the verification of the hypothesis raised was used Test statistic, difference of proportions Zcritical allowing to verify the positive results that facilitated the verification of the research, considering that the guide contributed to enhance, development of significant learning and thus to achieve that the students have participated actively in each one of the strategies and experiments based on updating and strengthening curriculum, thus encouraging the student’s preparation for future teaching.

Keywords: intelligence, naturalist, science, experimental, environment.

Introducción al problema

La nueva era del conocimiento, la globalización, obliga al campo educativo y a la ciencia experimental a estar preparados y capacitados para caminar conjuntamente a la par en el aprendizaje con los estudiantes a buscar alternativas de solución y así desarrollar en los educandos la inteligencia naturalista donde ellos tomen en cuenta que el medio ambiente que les rodea es la casa donde se desarrolla la vida del ser humano rodeado de los seres bióticos y abióticos, siendo los mimos productores y actores de la vida del hombre.

La mayor parte de las ciencias experimentales está relacionada directamente con las ciencias naturales que es el área clave de la comprobación de ciertas acciones o ensayos controlados en las que el resultado en esas condiciones no es conocido. Se les considera a estas ciencias también como cognitivas porque ayudan a desarrollar conocimientos.

Para lograr una mejor comprensión y entendimiento de la investigación se ha continuado la estructura de la Universidad Nacional de Chimborazo que está formado por cinco capítulos, en cada uno de ellos se desarrollan contenidos relacionados con el trabajo.

En el Capítulo I se enmarca el marco teórico, donde se desprende el fundamento científico y fundamental para definir las definiciones en el progreso del trabajo.

El Capítulo II se encuentra la metodología, indica el diseño, tipo, métodos de la investigación, técnicas e instrumentos para recolección de datos, población y muestra y el procedimiento para el análisis e interpretación de resultados.

En el Capítulo III se establece los lineamientos alternativos la misma que proporciona Guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” para el desarrolla la inteligencia naturalista distribuidas en tres unidades y actividades de apoyo planificadas con ejercicios de aplicación

Importancia del problema

En el aprendizaje significativo debemos utilizar las técnicas como requisito donde sea el propio estudiante el que va construyendo sus propios conocimientos se puede mencionar que esta investigación es extensa debido a su gran aplicabilidad puesto que todos los docentes en las Instituciones Educativas esperan obtener un buen resultado en la calidad educativa.

Al realizar un estudio a nivel mundial e iberoamericano no se encuentra un trabajo referente a la investigación.

Durante la revisión de los archivos de la Universidad Nacional de Chimborazo, se verificó que no existen investigaciones que se refieran a las dos variables aplicadas juntas o en el cual haya algún parecido al planteado por la investigadora.

Por lo expuesto anteriormente se verificó que ninguna de las tesis de grado y los proyectos educativos de pre grado encontrados es iguales al tema de investigación titulado “La Ciencia Experimental en el desarrollo de la Inteligencia Naturalista” para el desarrollo de la Inteligencia Naturalista está dirigida a los niños de Primer Año de Educación General Básica de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato durante el periodo 2016-2017

En los archivos de la Universidad Nacional de Chimborazo no existe precisamente un trabajo con el tema presentado para la investigación y sustentación por cuanto es un estudio inédito dentro de este campo

Metodología

El diseño de la investigación es cuasi experimental puesto que se observó a la población antes y después de la aplicación de la guía.

Tipo de la investigación

Por el nivel de investigación es descriptiva explicativa.

Descriptiva, porque se analizó cada una de la variable como es las ciencias experimentales y el desarrollo de la inteligencia naturalista dándole importancia al trabajo investigativo.

Explicativa porque contribuyó a descubrir los orígenes y causas que se ocasionan al no potenciar las ciencias experimentales en los niños de primer año de educación general básica impidiendo el desarrollo de la inteligencia naturalista y la relación del educando con el entorno.

Por el propósito es aplicada, porque con la guía de orientación de experimentos activos y motivadores propuestos coadyuven a mejorar el desarrollo mental y cognitivo de los alumnos y así lograr una relación con el ambiente y potenciar la inteligencia naturalista.

Por el Lugar es de campo por que la investigación se realizará en el mismo lugar de los hechos, es decir en la sala de clases de primer año de educación básica de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato.

Por el Método es cualitativa, porque se analizó la calidad de la metodología y los resultados del proceso de aplicación.

Métodos de investigación

Método científico

Con la ayuda de este método se pudo obtener un amplio conocimiento de los contenidos efectivos para la tesis.

Observación

Se aplicó para la recopilación de los datos que se obtuvo en el momento de la aplicación de la ficha de observación y para determinar la incidencia que posee La guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” para el desarrollo de la inteligencia naturalista, tomando en cuenta los parámetros a observar, porque las investigaciones deben ser lo más claras posibles, porque han de servir como base de partida para la solución.

Hipótesis

En este momento se vierte la explicación acerca una guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” para el desarrollo de la inteligencia naturalista, Considerando la utilidad que proporciona la interpretación de los hechos que deben ponerse a prueba por observaciones y experimentos posteriores. El objeto de una buena hipótesis consiste solamente en darnos una explicación para estimularnos a hacer más experimentos y observaciones.

Experimentación

Consiste en la verificación o comprobación de la hipótesis. La experimentación determina la validez de la aplicación de la guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” para el desarrollo de la inteligencia naturalista determinando las posibles explicaciones que se ha vertido y se decide el que una hipótesis se acepte o se deseche.

Método inductivo

Se empleó para analizar casos específicos, particulares en lo relacionado a la aplicación de guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” para el desarrollo de la inteligencia naturalista.

Observación y registro

En este paso este método permitió prestar atención el desarrollo de cada una de las estrategias que los niños desarrollan los mismos que fueron registrados en el antes y el después de la aplicación de la guía.

Análisis y clasificación

Este paso contribuyo al análisis de los datos obtenidos en el antes y en el después de la aplicación de la guía de orientación, los mismos que fueron clasificados para la elaboración de tablas y gráficos para establecer relaciones.

Generalización

Contribuyo a la divulgación de los resultados.

Método deductivo

Por medio de este método se realizó un análisis del marco teórico en sus diferentes temas y subtemas alcanzando a formular y organizar los contenidos de la investigación consiguiendo a confrontar con conocimientos confirmados de las teorías.

Aplicación. - porque con la Guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” alcanzó conocimientos y se aplicó estrategias que coadyuvaron para el desarrollo de la inteligencia naturalista.

Comprobación. - Porque después de la aplicación de actividades de la Guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” permitió comprobar cada una de las hipótesis para saber si nos ha servido o no la aplicación de la Guía.

Demostración. - Porque permitió verificar los resultados antes y después de la aplicación de la Guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” permitiendo comprobar si la hipótesis es verdadera o falsa.

Resultados

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Para la presente investigación se utilizó la técnica de la observación con el propósito de observar el desenvolvimiento de niños y niñas, utilizar las diferentes.

Instrumento

Se utilizó la ficha de observación permitió la obtención de datos estructurados de manera que permitieron realizar un seguimiento a los niños y niñas que estará compuesto de 10 ítems considerando destrezas con criterios de desempeño formuladas en el currículo de educación general básica preparatoria, tomando en cuenta las que se apeguen a la presente investigación distribuyendo equitativamente para las dos variables, antes de aplicar la guía de orientación y luego de ella.

Población y muestra

La población total es de 35 estudiantes constituidos en la población total del paralelo “A”

Para la presente investigación no se tomará muestra se trabajara con toda la población del paralelo “A”, constituido por 35 estudiantes.

Cuadro N 2.1

Estratos	Frecuencias	Porcentaje
Niños	18	51%
Niñas	17	49%
Total	35	100%

Fuente: Archivo maestro de la Unidad Educativa 17 de Abril

Elaborado por: María Fernanda Moyón

Hipótesis

Hipótesis general

La ciencia experimental con una guía de orientación “En mi entorno vivo feliz” desarrolla la inteligencia naturalista de los niños del primer año de educación básica Paralelo “A” de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato, período enero a julio del 2016.”

Porque: Conoce el entorno natural y social

Hipótesis específicas

La ciencia experimental con una guía de orientación “En mi entorno vivo feliz” mediante experimentos las plantas, desarrolla la inteligencia naturalista de los niños del primer año de educación básica Paralelo “A” de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato, período enero a julio del 2016.”

Porque: Conserva el medio ambiente

La ciencia experimental con una guía de orientación “En mi entorno vivo feliz” mediante experimentos con el aire, desarrolla la inteligencia naturalista de los niños del primer año de educación básica Paralelo “A” de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato, período enero a julio del 2016.”

Porque: Desarrolla habilidades y destrezas

La ciencia experimental con una guía de orientación “En mi entorno vivo feliz” mediante experimentos con el agua, desarrolla la inteligencia naturalista de los niños del primer año de

educación básica Paralelo “A” de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato, período enero a julio del 2016.”

Porque: Respetar los recursos naturales

Discusión

La guía orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” para el primer año de educación general básica preparatoria. Guiada en el currículo de educación básica toma en consideración el desarrollo del niño como proceso continuo, aceptando al mismo tiempo que los cambios no se producen uniformemente en todos ellos. Por eso, el nivel preescolar responde a tres ámbitos de experiencia: identidad y autonomía personal descubrimiento del medio físico y social, y comunicación y representación (Bernal, 2005)

Dichos ámbitos intentan ayudar al educador a sistematizar, organizar y planificar su acción de una manera global.

La gran importancia en el área del descubrimiento de un medio físico y social, se pretende tener amplio entorno para un mejor desarrollo integral en el niño y su conocimiento. Acreditar actividades satisfacer y estimular toda la curiosidad y necesidad de actuar y experimentar, de lo cual se desprende su vínculo estrecho con la ciencia y sus experiencias.

La ciencia es entendida como el conjunto de conocimientos producidos o construidos de manera sistemática para configurar teorías e hipótesis que tratan de comprender y explicar nuestro mundo.

Que es necesario incentivar en los niños del primer año de educación general básica el amor por la naturaleza porque a esta edad nace el desarrollo propiamente dicho de la inteligencia naturalista y que mejor aprovechar de la ciencia experimental y de las plantas como herramientas fundamentales de aprendizajes auténticos y significativos.

Indudablemente la guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” con el aire si desarrolla la inteligencia naturalista puesto que los niños van descubriendo nuevos conocimientos y ampliando pensamiento científico por tal razón es indispensable que las maestras de estos niveles incentiven en los educandos estas clases de actividades novedosas para ellos.

Obviamente toda clase de actividades que les llama la atención a los niños les motiva para aprender es por eso que la ciencia experimental y los experimentos con el agua es indispensable que se ejecuten en este periodo donde el niño tiene interés por aprender

Conclusion

La presente investigación permitió evidenciar que la aplicación de experimentos con plantas mediante la guía de orientación “En mi entorno vivo feliz” si desarrolla la inteligencia naturalista de los niños del primer año de educación básica Paralelo “A” de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato, período enero a julio del 2016.”, Porque los niños, vivieron experiencias extraordinarias descubriendo desde sus propias experiencias aprendizajes auténticos y significativos.

Con este estudio se puede considerar que la aplicación experimentos con el aire mediante la guía de orientación “En mi entorno vivo feliz” si desarrolla la inteligencia naturalista de los niños del primer año de educación básica Paralelo “A”de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato, período enero a julio del 2016.”, ya que los niños a través de estas actividades iban descubriendo nuevos conocimientos y ampliando pensamiento científico.

También se puede comprobar que la aplicación experimentos con el agua mediante la guía de orientación “En mi entorno vivo feliz” desarrolla la inteligencia naturalista de los niños del primer año de educación básica Paralelo “A”de la Unidad Educativa 17 de Abril de la ciudad de Ambato, período enero a julio del 2016. Considerándose que este tipo de actividades fueron estrategias motivadoras para rescatar, respetar y cuidar los factores de la naturaleza.

La guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” desarrolla la inteligencia naturalista está diseñado con experimentos fáciles de realización guiados por las maestras con materiales de fácil adquisición y del medio tomando en cuenta que el desarrollo del pensamiento naturalista tiene una gran importancia y no está restringido a las asignaturas de Ciencias Naturales, podemos trabajarlo en todas las áreas, de hecho esa es la esencia del trabajo por inteligencias implicarlas en todas las áreas y no identificarlas como asignaturas. La inteligencia matemática no solo se trabaja en la clase de matemáticas

La presente guía de orientación de ciencias experimentales “En mi entorno vivo feliz” desarrolla la inteligencia naturalista con la implementación de experimentos fáciles de realización activas y de recreación para los más pequeños contribuyendo así el proceso el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo del pensamiento cognitivo, con la aplicación de las diferentes unidades establecidas en la guía de orientación

Agradecimiento

A Dios por bendecirnos por estar siempre a nuestro lado y bendecir cada paso que damos en la vida. Quisieramos agradecer a la Universidad de Chimborazo por proporcionar los recursos y facilidades para llevar a cabo el presente estudio y por su contribución intelectual para fortalecer nuestro crecimiento académico y personal.

Referencias

- 1) Aristoteles. (2012). La logica de la ciencia. España: Paidos.
- 2) Bernal, J. y. (2005).
- 3) Calvopiña, L. (2011). Saberes. Revistas pedagogicas, 18-19.
- 4) Cardenas, L. (2014). Ciencias Naturales. Quito: Ecueditoriales.
- 5) Carrasco, J. B. (2014). Una Didáctica para hoy como enseñar mejor. En J. B. Carrasco, Una Didáctica para hoy como enseñar mejor. (pág. 18). España: Rialps, S.A.
- 6) Castro, M. (2013). El desarrollo de la inteligencia en el infante. Cali: editoriales colombianas.
- 7) Castro, M. (2013). La lectura en la infancia. Bogota.

- 8) Código. (2012). Niñez y la Adolescencia.
- 9) Constitución. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Ecuador.
- 10) Constitución. (2008). República del Ecuador. Ecuador.
- 11) Constitución Republica del Ecuador. (2008). En Constitución.
- 12) Gardner, H. (2011). Las inteligencias múltiples. España: Paidós.
- 13) Klaus, J. (2012). Metafísica de Aristóteles. En K. Jaffe, Metafísica de Aristóteles (pág. 34). Venezuela: Gredos.
- 14) Ministerio de Educación. (2010). Actualización y fortalecimiento Curricular. Quito.
- 15) Ministerio de, E. (2013). Iniciación a la lectura. Quito.
- 16) Ministerio, d. E. (2006-2015). Plan Decenal Política n°2. Universalización de la Educación General Básica de Primero a Décimo Año. Quito.
- 17) Ministerio, d. E. (2010). Ley y Reglamento General de la Ley Organica de Educación Intercultural .
- 18) Ministerio de, E. (2014). Currículo de Educación Inicial. Quito: El telégrafo.
- 19) Ministerio de, e. (2016). Currículo Integrador Educación General Básica Preparatoria . Quito.
- 20) Ministerio, d. E. (2010). Pedagogía y Didáctica Programa de Formación Continua de Magisterio Fiscal . Quito : DINSE.
- 21) Piaget, J. (2013). Psicología del Niño. España: Grijalbo.
- 22) Rabino, J. (2013). Las Ciencias Experimentales. Madrid: Paidós.
- 23) Taper L. (2014). MODELO Y TEORIA DE CIENCIA. Buenos Aires: Editoarge.
- 24) 54
- 25) Taper. (Lele 2004). MODELO Y TEORIA DE CIENCIA.
- 26) Vega, S. (2012). Serie Didáctica de la Ciencia Experimental. En S. Vega, Serie Didáctica de la Ciencia Experimental (págs. 10-11). España: GRAO

CAPACITACIÓN PROFESIONAL DOCENTE: REALIDADES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Corina Elizabeth Núñez Hernández

Universidad Técnica de Ambato

ce.nunez@uta.edu.ec

Danny Gonzalo Rivera Flores

Universidad Técnica de Ambato

dannygriveraf@uta.edu.ec

Resumen

El presente artículo analiza los resultados de la investigación sobre la capacitación docente y la educación inclusiva, con la finalidad de crear un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes con necesidades educativas especiales. El propósito es apreciar las realidades de los docentes entorno a la capacitación en necesidades educativas especiales y procesos de inclusión empleados. Además, se realiza una revisión teórica sobre el tema que actualmente es de importancia a nivel internacional. Para la investigación se construyó dos instrumentos de evaluación para proceder a aplicar a una población de 45 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no asociadas a una discapacidad y 28 docentes involucrados en el proceso de inclusión de la Unidad Educativa Particular León Becerra de la ciudad de Ambato. A continuación, se realizó el análisis e interpretación de los datos y para verificar la hipótesis se ejecutó el cálculo del estadígrafo Chi Cuadrado, demostrando que existe un alto grado de relación entre la capacitación docente y los procesos de inclusión educativa.

Palabras claves: capacitación docente, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, discapacidad, adaptación.

Abstract

They summarize: The present article analyzes the results of the investigation on the educational training and the inclusive education, with the purpose of creating a better process of education - learning to the students with educational special needs. The intention is to estimate the realities of the teachers I half-close to the training in educational special needs and processes of incorporation used. In addition, a theoretical review is realized on the topic that nowadays performs importance worldwide. For the investigation two instruments of evaluation were constructed to proceed to apply a population of 45 students with Educational Special Needs associate or not associated with a disability and 28 teachers involved in the process of incorporation of the Educational Particular School León Becerra of Ambato's city. Later, there was realized the analysis and interpretation of the information and to check the hypothesis there was executed the calculation of the statistician Chi Cuadrado, demonstrating that a high degree of relation exists between the educational training and the processes of educational incorporation.

Keywords: educational training, educational incorporation, educational special needs, disability, adjustment.

Introducción

Capacitación en Educación Inclusiva y la Inclusión de Niños/as Asociados a una discapacidad

En los últimos 15 años, la inclusión a nivel mundial ha sido considerada como un movimiento que es encabezado por docentes, padres de familia y por los estudiantes afectados por la exclusión en el sistema educativo; dicho movimiento es apoyado por distintos organismos como la UNESCO, la UNICEF, la ONU, etc., quienes citan una serie de acciones a favor de que la educación llegue a todos los niños y niñas, en igualdad y equidad dentro del sistema educativo (Florian, 1998). Por lo que las instituciones pretenden dar respuesta educativa acorde a las necesidades de sus estudiantes, desarrollando nuevas respuestas didácticas que estimulen la participación de los mismos.

Por consiguiente, el Ministerio de Educación (2005) expone que los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educativas especiales (N.E.E), el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema. Sin embargo sólo en casos excepcionales se procederá a la incorporación de estudiantes a escuelas especiales, con la finalidad de que la enseñanza sea más efectiva.

De esta manera, se considera que la discapacidad no es más que un elemento o un aspecto de las características individuales y sociales, no una marca clasificadora, estanca o paralizante, ni homogeneizadora (Luque Parra, 2009). Con relación a lo anterior, el término discapacidad engloba situaciones e historias personales y sociales diferentes y únicas, no pretende ser ni es un conjunto de personas como grupo homogéneo por su adjetivación de discapacidad, sino que remarca unas características particulares, que no afectan la sustantividad de la persona y afirman la necesidad de comprensión y de apoyo, en cualquier medida, en favor de sus derechos (Luque, 2013). Por lo tanto, todo niño y niña con discapacidad tienen las mismas necesidades que los demás, en cuanto a conseguir óptimos de salud y de confianza que les permitan desarrollar al máximo sus posibilidades.

La discapacidad en Colombia y en el mundo constituye una temática de gran importancia, que genera controversias e inquietudes desde los puntos de vista social y legal. Se calcula que en Colombia hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad, según el Censo del DANE de 2005. De estos, el 9,1% tiene discapacidad motriz; el 14%, discapacidad sensorial; el 34,8%, discapacidad cognitiva; y el 19,8%, discapacidad mental. Se estima, así mismo, que el 22,5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8,7% de analfabetismo entre las personas sin discapacidad. Además, las personas con discapacidad realizan, en promedio, 4,49 años escolares, mientras que las personas sin discapacidad cursan, en promedio, 6,48 años (Padilla Muñoz, 2011).

Capacitación Profesional Docente: Realidades de la Educación Inclusiva

Cuando hablamos de inclusión educativa nos remitimos a temas de gran interés y relevancia no solo en el campo educativo, sino también a nivel social. Tal como lo indica Tobón, González, Nambo, &

Vázquez (2015) en una sociedad como la actual, donde el conocimiento, las tecnologías y la innovación juegan un papel crucial en la formación de los individuos, es pertinente una educación con una visión de inclusión y atención de las diversas necesidades, a partir de las cuales se logre configurar un proyecto ético de vida que contribuya al desarrollo social y económico, la sustentabilidad ambiental y la calidad de vida. Permitiendo que el estudiante con necesidades educativas especiales logre un mejor desempeño académico.

El sistema de inclusión es hoy en día un referente para muchos contextos educativos que ven la necesidad de implementar estos principios al interior de sus comunidades educativas, constituyendo en una barrera para el aprendizaje y la participación del estudiante. Investigaciones de los autores De Boer, Pijl, & Minnaert (2011), plantean que los profesores/as son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Estos autores dan cuenta de la revisión de 26 estudios que muestran en su totalidad que la mayoría de los profesores posee una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con NEE en la educación regular, siendo la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los profesores.

Por lo tanto, una de las principales dificultades para la atención de las necesidades educativas especiales es la formación inicial de los docentes de educación regular, quienes no fueron adecuadamente capacitados para atender la diversidad del alumnado. Sin embargo, la actual política educativa propone promover acciones orientadas a las instituciones de educación superior para que incorporen en las mallas curriculares de todas las carreras de formación docente, los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales. Por consiguiente, varias universidades e institutos profesionales han iniciado un cambio en la formación de profesores incorporando en las mallas curriculares temáticas como “Atención a las necesidades educativas especiales”, “Atención a la diversidad”, “Integración escolar” y “Educación inclusiva” (Ministerio de Educación 2005).

Por otra parte, la educación inclusiva no se refiere a cómo se educa a un grupo especial de alumnos, sino a cómo se educa a todos (Tobón, 2012). De acuerdo con la UNESCO (2005), la educación inclusiva se remite a un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de los estudiantes a partir de una mayor participación en los aprendizajes, las actividades culturales y comunitarias, así como la reducción de la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Parte de la propuesta de una educación accesible y de calidad que contemple a las personas, en cualquier nivel de enseñanza (García, González, & Martínez, 2012). Este tipo de educación garantiza la atención de las diversas necesidades de los estudiantes desde una visión de totalidad, de integración y colaboración, así como el cierre de brechas en la educación y en la misma sociedad.

Asimismo, la inclusión educativa se opone a cualquier forma de segregación a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. En los últimos años, se han implementado una serie de medidas tendientes al mejoramiento de las condiciones que ofrecen los

establecimientos educacionales para favorecer el aprendizaje y la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales NEE en la educación común, incluidos aquellos que tienen discapacidad. Según Escarbajal (2010) la inclusión, desde la pedagogía, es un término que hace referencia a la actitud positiva de respuesta a la diversidad desde las instituciones educativas, fundamentalmente la escuela. Es un término que implica integración, pero que va más allá, pues introduce la necesidad de adaptar la escuela a la diversidad, y no al revés: que sean los alumnos con sus diversas características quienes deban adaptarse a la cultura escolar.

El presente trabajo de investigación tiene la finalidad de demostrar cómo la capacitación profesional docente incide en la educación inclusiva y sus realidades, mediante los siguientes objetivos: Analizar las políticas educativas sobre la capacitación docente en relación a la inclusión educativa; y Conocer las aptitudes y actitudes del cuerpo docente en formación hacia la educación inclusiva.

Importancia del problema

Los centros de educación superior también se han visto afectados por las variaciones y múltiples significados que ha tenido el concepto de inclusión educativa. La construcción de políticas compensatorias en educación ha presionado fuertemente la formación de profesionales que sean capaces de reconocer y valorar la diversidad, de modo de promover comunidades educativas inclusivas (Infante, 2010). Por otro lado, se señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación ordinaria. Un estudio realizado por Espinoza (2006) concluyó que dentro de las principales variables asociadas al rendimiento académico se encuentran la autoconfianza y autoestima del estudiante. Por lo tanto, es razonable pensar que si la actitud del profesor hacia sus alumnos es negativa los resultados de estos serán menos favorables.

Capacitación Profesional Docente

El profesorado y las escuelas ordinarias deben estar preparados para ofrecer tales oportunidades a cualquier alumno, pues todos tienen el mismo derecho a una educación de calidad, en convivencia y adaptada a sus propias necesidades (Alonso & Araoz, 2011). Es sin duda importante que los docentes tengan una formación inicial profesional que les permita contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y que por otra parte, cuenten con una formación profesional continua que permita capacitarse y actualizarse permanentemente, para responder a las distintas demandas emergentes.

En este sentido diferentes estudios enfatizan la relevancia de la formación de profesores como un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa (Alegre, 2000; Arnáiz, 2003; Cardona, 2006) citados en Tilstone, Lani, & Richard (2013). Sin embargo, diversas investigaciones manifiestan más precisamente la necesidad de capacitación por parte de los profesores. De la misma manera, (Sánchez, Díaz, Sanchueza, & Friz, 2008) citados en Granada, Pomés, & Sanchueza (2013), sostienen que el 92% de estudiantes de pedagogía, manifiesta que los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE.

En cuanto a la capacitación de docentes en áreas determinadas para lograr una mayor calificación en el trabajo con estudiantes con NEE, los estudios realizados por Woolfson & Brady (2009), señalan que resultados contradictorios han sido encontrados en investigaciones referidas a la relación entre capacitación y creencias de los profesores. Éstos se sienten poco preparados para enseñar en ambientes inclusivos. De esta misma forma, De Boer, Pijl, & Minnaert (2011) manifiestan que los profesores/as no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con discapacidad en sus aulas. En general los docentes no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas NEE. Ahora bien, si se compara a los profesores en términos de cantidad de capacitación, aquellos educadores que reciben más capacitación poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación.

Los profesores muestran preocupación ante su formación y sus capacidades de enfrentar prácticas más inclusivas (Linsay, 2010). Por otra parte, Home & Timmons (2009) enfatizan la importancia de contar con oportunidades de desarrollo profesional continuo, para así responder efectivamente al creciente número de necesidades especiales que presentan los estudiantes en la sala de clases, ya que establecen que los profesores se sienten insuficientemente preparados para cubrir las necesidades de sus estudiantes con NEE. En este marco, plantean la importancia de mantener una actitud positiva hacia la inclusión educativa, señalando que, si no se ofrece un mayor apoyo administrativo, tiempo de planificación y capacitaciones sobre estrategias pedagógicas específicas según discapacidades, la percepción positiva que los profesores tienen se podría ver deteriorada.

Es necesario conocer la visión del profesorado sobre la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo, ya que el rol del docente es muy importante puesto que debe crear un clima de respeto, aceptación e igualdad para todos y hacer conscientes a los estudiantes de que pueden aprender; asimismo con la finalidad de incrementar la educación inclusiva, considerando de gran importancia crear una nueva realidad educativa. (Navarro, 2016). En consecuencia, es fundamental hacer todos los esfuerzos posibles para conseguir que el maestro se comprometa con la plena inclusión, lo que supone que acepte a todos los alumnos/as como miembros valiosos de la clase. Si el maestro no valora al niño y no quiere tenerlo en su clase, probablemente surjan dificultades importantes para conseguir la inclusión plena (Stainback & Stainback, 1999).

Realidades de la inclusión educativa

La inclusión es un concepto teórico del que se ocupan diversas disciplinas como la Pedagogía, Psicopedagogía y Psicología, y que hace referencia al modo en que se debe dar respuesta a la atención a la diversidad (Peñaherrera & Cobos, 2011). Es un término que surge en los años 90, Perret-Clemont & Nicolet (1992) pretenden sustituir al concepto de integración, hasta ese momento, el dominante en la práctica educativa. Pero, la inclusión hace referencia también a Derechos Humanos, cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. En este sentido, la educación inclusiva está relacionada con que todo el alumnado sea aceptado, valorado, reconocido en su singularidad, independientemente de su procedencia o características psico-emocionales, etnia o cultura.

La inclusión educativa al ser un proceso activo y participativo en la comunidad escolar implica cambios tanto en la filosofía y en la práctica educativa, como en el currículo y en la organización escolar. Estos cambios no solo afectan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo sino que tienen un alcance general para todos los alumnos. Por lo tanto, debe reconceptualizarse a la luz de los procesos de integración, y no se debe concebir al estudiante con necesidades educativas especiales como aquel que tiene una característica individual o un déficit que le es propio, sino más bien, se debe tomar en cuenta la participación del entorno, las políticas gubernamentales, los aspectos sociales y educativos, que facilitan que las dificultades que la persona experimenta en su desarrollo socioeducativo y emocional continúen obstaculizando su desarrollo.

Según Lou & López (2000) citando a Zabalza (1990), quien comenta que la integración escolar ha pasado por una serie de etapas, entre las cuales nombran: el reconocimiento del derecho a la educación de todos, sin embargo esto no reconoce que las personas con necesidades educativas especiales son “normales”; En relación con la anterior, la respuesta que se ha dado a estas personas es marginal y segregadora, por esta razón se han desarrollado servicios diferenciados en instituciones educativas; y Aparecer posteriormente la integración parcial. Es importante ver como aun cuando se le da especial importancia a la atención de las personas con NEE, esta favorece los procesos de solución de problemas, lo cual facilitará el acceso a los métodos de aprendizaje de todos los estudiantes y a la vez permitirá el desarrollo profesional de los docentes.

Los beneficios del aula inclusiva según Stainback 1999 (como se citó en Rosales, 2015) el paso a las escuelas inclusivas tiene muchas ventajas en relación con el mantenimiento de los enfoques tradicionales que tratan de ayudar a los alumnos con discapacidades o desventajas. Una de ellas es que todo el mundo se beneficia de unas escuelas inclusivas preocupadas por el modo de establecer comunidades que apoyen y atiendan a todos los alumnos y no solo a determinadas categorías seleccionadas. Cuando las escuelas y sus aulas desarrollan el sentido de la comunidad, es decir cuando la educación es sensible y responsable a las diferencias individuales de todos y cada uno de los miembros de la escuela, todos los niños se benefician.

Otra ventaja consiste en que todos los recursos y esfuerzo del personal escolar se dedican a evaluar las necesidades docentes, a adaptar la enseñanza y dar apoyo a los alumnos. Una ventaja más sería también la posibilidad de proporcionar apoyos sociales y docentes a todo el alumnado. Dado los cambios de la estructura familiar y la movilidad que se observa en una sociedad cada vez más compleja los estudiantes carecen de los apoyos que en el pasado les proporcionaba unas unidades familiares fuertes e intocables, los hermanos, las amistades, etc. Las escuelas con sus aulas inclusivas pueden proporcionar este apoyo y ayuda ya que se centran en la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

Metodología

La investigación se desarrolló a través de un contacto en forma directa con los sujetos investigados, utilizando la técnica de la observación que ha permitido establecer una relación concreta con los actores. Se utilizó un sistema de codificación propio al elaborar una Ficha de Observación que se

ajustaba a las necesidades de la investigación, la misma que fue validada por expertos. Adicional, se utilizó una encuesta de diez preguntas validadas por expertos (docentes universitarios involucrados en el área de estudio) a ser aplicada a los docentes de la institución.

Se realizó el estudio con una población de 24 docentes de la Unidad Educativa Particular León Becerra de la ciudad de Ambato y 45 estudiantes. De este grupo 6 estaban diagnosticados: 1 con Parálisis Cerebral Biplegia, 2 con coeficiente intelectual bajo entre 70 y 75 y 3 con algún tipo de discapacidad motora. Los 39 estudiantes que también formaron parte de la investigación presentaban algún tipo de dificultad en el proceso de aprendizaje, siendo intervenidos por el departamento psicológico de manera recurrente.

En primera instancia se acudió a la Unidad Educativa particular León Becerra donde se aplicó una Ficha de Observación, con el objetivo de levantar información actualizada sobre los procesos de inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales. En la observación se tomó en cuenta varios aspectos relacionados con los ámbitos: cognoscitivo, psicomotor y psicosocial.

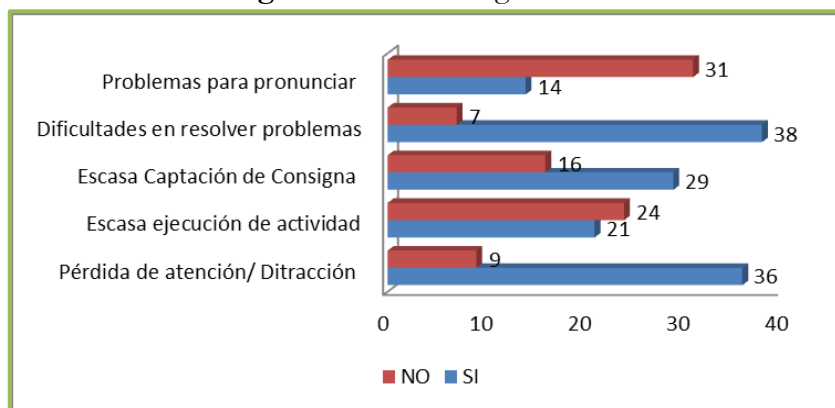
Posteriormente, se procedió a aplicar una encuesta a los docentes relacionada con el tema de la capacitación sobre Educación Inclusiva.

Finalmente, se realizó la tabulación de resultados obtenidos tras la aplicación de los instrumentos anteriormente citados. A continuación, se procedió a la representación gráfica de resultados, así como también se realizó el cálculo estadístico Chi cuadrado. Estableciendo las conclusiones y recomendaciones después del análisis e interpretación de datos de la investigación.

Resultados

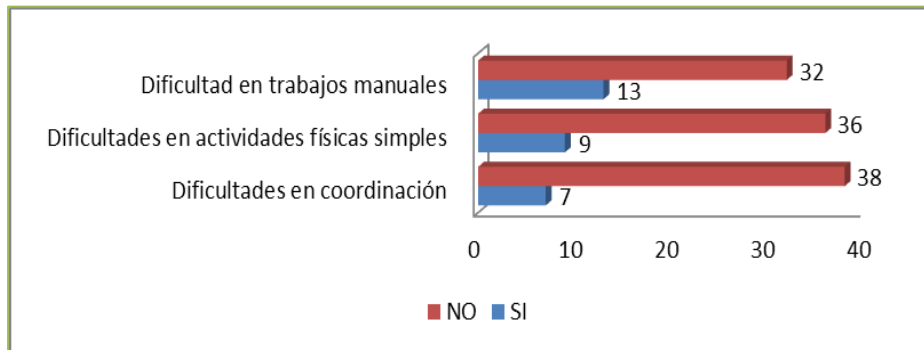
Se procedió con la aplicación de la ficha de observación a los estudiantes que presentan mayor incidencia de problemática en el proceso de enseñanza aprendizaje, de tal manera que analizamos tres ámbitos que han sido reportados al departamento psicológico: cognoscitivo, psicosocial y psicomotor:

Figura 1. Ámbito Cognoscitivo



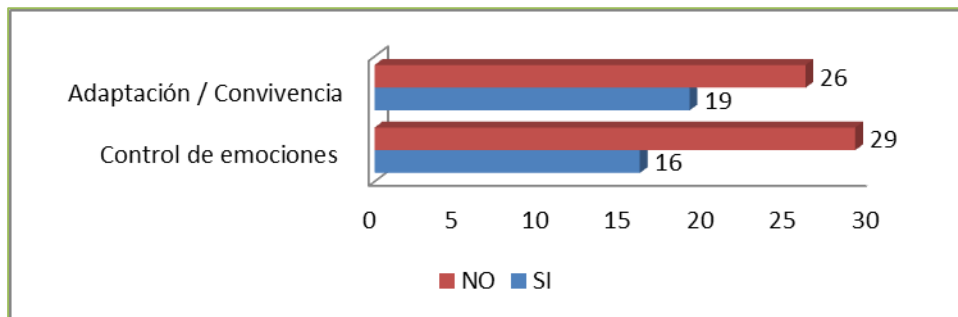
Elaborado por: Investigadores

Figura 2. Ámbito Psicomotor



Elaborado por: Investigadores

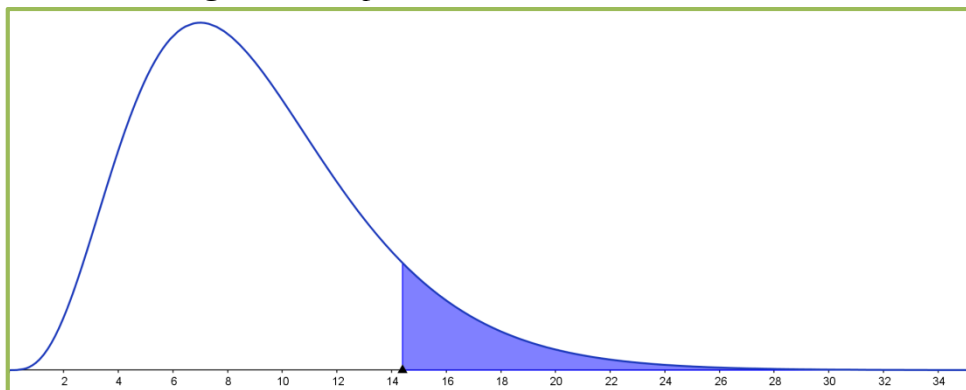
Figura 3. Ámbito Psicosocial



Elaborado por: Investigadores

Los datos una vez que fueron sometidos a la prueba estadística podemos indicar que el X^2_{iC} (calculado) es igual a 94,6 siendo mayor que 14,4 correspondiente al X^2_t (tabular), tomada como la zona de rechazo, por lo tanto se interpreta que los estudiantes tienen requerimientos educativos en los procesos de enseñanza aprendizaje. Dichos estudiantes requieren asistencia psicopedagógica de parte de los docentes.

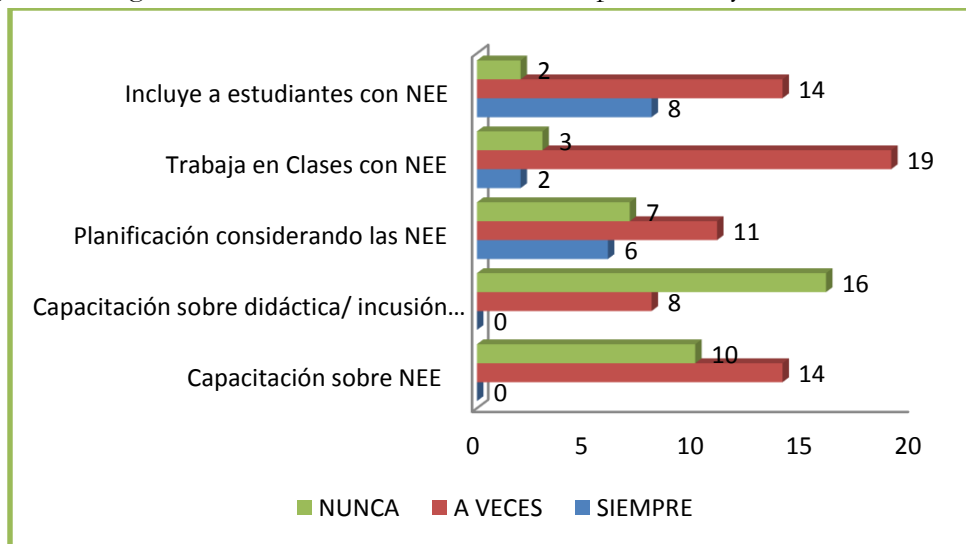
Figura 4. Campana de Gauss. Resultados del Chi 2



Elaborado por: Investigadores

A los docentes se les aplicó una encuesta para poder conocer sobre la labor pedagógica impartida a los estudiantes con Necesidades Educativas y Necesidades Educativas Especiales, pudiendo obtener los siguientes resultados:

Figura 5. Preguntas efectuadas a docentes sobre capacitación y atención a estudiantes.



Elaborado por: Investigadores

La mayoría de los docentes no han recibido capacitación sobre las Necesidades Educativas Especiales y como incluirlas en los procesos de enseñanza aprendizaje. La escasa capacitación afecta a la planificación dentro de la clase. La escasa planificación a su vez, afecta en los procesos inclusivos, así como en el trabajo en el aula de clase.

Discusión

Conocer los sistemas de integración, los factores que están afectando al estudiante, comprender su conducta, realizar adaptaciones curriculares, buscar la orientación acorde y personalizada para el educando, preocuparse por el desarrollo cognitivo, psicológico y social, del mismo modo analizar sus dificultades y cómo estas se limitarán mediante una función preventiva y de desarrollo es responsabilidad actualmente del docente pero según la idea de Lopez, M (1997) manifiesta que para ser profesionales cualificados no basta sólo una disposición favorable para aceptar la integración, significa, entre otras cosas: saber diagnosticar la situación del aula, incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno y las características del proceso de aprendizaje; tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza y, al mismo tiempo, saber incorporar las demandas del niño diferente y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula se ha de procurar el equilibrio entre la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales.

No se puede dejar fuera de este criterio la idea de Sanchez & Carrión (citado por Arrebola & Villuendas, 2004) quienes manifiestan que las mayores dificultades que el profesorado de aula

ordinaria encuentren para afrontar el reto de integrar se centran en que no se encuentran suficientemente preparados para llevar a cabo su trabajo.

Para generar una educación significativa se toma en consideración el trabajo y la colaboración por parte del pedagogo para potencializar el desarrollo del rendimiento académico determinados estudios han demostrado que es indispensable abordar el ámbito creativo, para que se generen en los estudiantes ámbitos extraordinarios de desempeño. Duarte, E (2003) señala que el interés de este trabajo está centrado principalmente en la capacidad creadora como aquella factible de ser desarrollada a través de un proceso educativo, ya sea netamente académico bajo la misma perspectiva se sustenta Sánchez, A & Villegas, F (2003) que se trata de un trabajo colaborativo, donde el tutor, especialistas y maestro de Pedagogía intervengan con el alumno. Se manifiesta que no basta con poseer la predisposición de enseñar al estudiante sino en de poseer los recursos necesarios para potencializar su enseñanza aprendizaje.

Es necesario recalcar que a nivel intraula en la institución se siguen manteniendo las ideas equivocadas acerca de como trabajar o de que manera colaborar con el rendimiento de los estudiantes y en relación con el caso de como trabajar con los estudiantes, Vaughn, et al. (citado por Alemany & Villuendas, 2004) encuentran que la mayoría de los docentes tienen actitudes negativas hacia la integración y que la escasa capacitación afecta en procesos inclusivos.

Se sostiene la idea que en el ámbito legal se respeta, respalda y sigue la idea de la integración de los NEE, pero considerando la práctica día a día no se atribuye que la integración es la práctica de del docente hacia el alumnado.

Las limitaciones de la investigación están en las posibles variables de resultados en las instituciones educativas fiscales gubernamentales en diferencia a las expresadas en el presente artículo al haber sido realizado en la educación particular.

Conclusión

La educación inclusiva en el Ecuador ha dado pasos fuertes, sin embargo, podemos notar que los procesos inclusivos no son suficientes cuando los exponemos a la práctica docente. Las prácticas docentes inclusivas en la educación particular en la institución educativa objeto de análisis es casi nula al no atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales acorde a sus talentos.

Manifestadas las ideas anteriores basadas en los autores se llega a la conclusión de que la ley, los reglamentos y las investigaciones realizadas sostienen que los seres humanos necesitan hacer uso de su derecho a la educación y mediante la misma tener una inclusión acorde a las necesidades del estudiante.

Los docentes están en la responsabilidad de atender las necesidades de los estudiantes con NEE, siendo necesario desarrollar educación en situaciones diversas, pero en ninguna caso el docente puede desentenderse, ya que debe tomar una posición frente a la dificultad escolares con el cual debe trabajar en la clase, de una u otra manera, empleando estrategias psicopedagógicas.

El estudiante debe de poseer una educación de calidad que sea personalizada en busca de una guía acorde a su talento y es necesario proveer los recursos básicos necesarios para generar un nuevo conocimiento acorde a lo que su nivel lo permita.

Para cumplir con los requerimientos mínimos y desarrollar un trabajo adecuado con los estudiantes que posean NEE se toma en consideración factores indispensables. Se ve hoy como exigencia contemplar la preparación básica en Educación Especial en todos los planes conducentes a titulaciones de profesorado idea que va enfocada a la calidad en educación, enseñanza, orientación, y desarrollo social. Se debe considerar como imprescindible la formación específica del profesorado y personal especialista en Educación Especial dentro o fuera de su campo de formación.

Podemos indicar que la formación de profesionales docentes en referencia de la inclusión educativa es ajena en varias instituciones educativas, siendo necesario el fortalecimiento de la capacitación docente para que se abarque el tema con mayor amplitud.

Los estudiantes no se sienten a gusto con la educación que están recibiendo porque no están acorde a sus necesidades educativas especiales lo que ha dificultado el proceso de captación de los saberes.

Agradecimiento

El agradecimiento va dirigido a la Unidad Educativa Particular León Becerra por haber dado apertura para la investigación y para la Lic. Mayra Arroyo quien nos ha proporcionado los datos necesarios para el avance del proyecto. Un agradecimiento especial a la Universidad Técnica de Ambato por permítenos eprender en la investigación.

Referencias

- 1) Alegre, M. (2000). Diversidad humana y educación. Málaga: Ediciones Aljibe.
- 2) Alonso, M., & Araoz, I. (2011). El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española. Madrid: Ediciones Cinca.
- 3) Arnaís, P. (2003). Educación inclusiva: Una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe.
- 4) Cardona, M. (2006). Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid: Pearson-PrenticeHall.
- 5) De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 331-353.
- 6) Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2005). Cálculos de economía y desarrollo. Bogotá: DANE.
- 7) Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. En E. Duarte, *Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales* (II ed., Vol. IV, págs. 1-17). Venezuela, Venezuela, Caracas: Sapiens. Revista Universitaria de Investigación.

- 8) Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 161-179.
- 9) Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 221-238.
- 10) Florian, L. (1998). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: EOS.
- 11) García, V., González, M., & Martínez, M. (2012). Culturas, políticas y prácticas de inclusión en las universidades: Enfoques desde la formación inicial del profesorado. *Cátedra Intercultural*, 55-80.
- 12) Granada, M., Pomés, M., & Sanchueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- 13) Home, P., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 273-280.
- 14) Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. Macul, Santiago, Chile: Repositorio de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- 15) Linsay, G. (2010). Intervención en el lenguaje en una escuela inclusiva. Barcelona: Lexus.
- 16) López, M. (s.f.). La Formación del Maestro y la Atención de las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela para Todos. (Reflexiones en Torno a la Materia de Bases Psicopedagógicas en la Educación Especial en el Currículum de Magisterio. En M. López, Materia de Bases Psicopedagógicas en la Educación Especial en el Currículum de Magisterio (pág. 87). repositorio de la Universidad de Cordova.
- 17) Lou, M., & López, N. (2000). Bases psicopedagógicas de la educación especial. Madrid: Ediciones Pirámide.
- 18) Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 201-223.
- 19) Luque, D. (2013). Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- 20) Ministerio de Educación. (2005). Política Nacional de Educación Especial. Quito: Ecuador.
- 21) Navarro, D. (2016). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 35-52.
- 22) Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 670-699.
- 23) Peñaherrera, M., & Cobos, F. (2011). Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión. Barcelona: XII Congreso internacional de Teoría de la Educación.
- 24) Rosales, C. (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 14-24.
- 25) Sánchez, A., Díaz, C., Sanchueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 169-178.

- 26) Sánchez, A., & Villegas, F. (2003). Especialistas que intervengan con el alumno, maestro de Pedagogía (Vol. XVII, pág. 131). Zaragoza, España: repositorio de la Universidad de Zaragoza.
- 27) Stainback, S. (1999). Aulas inclusivas. Madrid: Narcea.
- 28) Tilstone, C., Lani, F., & Richard, R. (2013). Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas . Madrid: Eos.
- 29) Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. Durango, México: ReDIE.
- 30) Tobón, S., González, L., Nambo, J., & Vázques, A. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. Paradigma, 7-29.
- 31) UNESCO. (2005). Guildelines for inclusion: Eusuring Access to Education for all. Paris: UNESCO.
- 32) Woolfson, M., & Brady, K. (2009). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties. Educational Psychology , 221-238.

EL LENGUAJE ORAL EN LOS NIÑOS DE 5 AÑOS Y SU DESARROLLO COGNITIVO

José Félix Rosero López

Universidad Nacional de Chimborazo

jfelixrl@hotmail.com

Zoila Grimaneza Román Proaño

Universidad Nacional de Chimborazo

Luz Elisa Moreno Arrieta

Universidad Nacional de Chimborazo

lmoeno@unach.edu.ec

Resumen

El propósito de este trabajo consistió en determinar la relación que existe entre el lenguaje en los niños de 5 años y su desarrollo cognitivo, la investigación se realizó en el Centro de Educación Inicial “San Rafael”, ubicado en la ciudad de Riobamba, el universo fue de 31 niños del paralelo A, el diseño es descriptivo en el que se observó el comportamiento de los niños en relación de los objetos, su conceptualización, manejo del lenguaje en correlación de las variables que tiene en el desarrollo cognitivo, para esta actividad se utilizó la técnica de la observación y como instrumento fichas narrativas, el desarrollo de la cognición se evidencia en la relación esta labor no trató de influir de ninguna manera en los sujetos, sino en evidenciar, los resultados demuestran que la mayoría de los niños evaluados se encuentran en el grado de desarrollo adecuado, aunque un porcentaje de los estudiantes arrojó resultados por debajo de lo esperado de acuerdo a su edad, como conclusiones los resultados demuestran que un niño que presente las adquisiciones del lenguaje oral esperadas para su edad presentará igualmente un desarrollo cognitivo, así, un bajo desarrollo del lenguaje se relacionará con dificultades en su desarrollo conceptual, lo que le llevará a estar en desventaja con respecto a sus pares.

Introducción

El desarrollo cognitivo del niño depende de muchos factores, uno de ellos es la relación que tiene con el aspecto lingüístico, en la infancia a la edad de 5 años, según Ausubel los niños se encuentran en el estadio cognitivo pre operacional, donde van perfeccionando sus aspectos físicos, cognitivo, que les permite ir adquiriendo roles de género y se interesan por jugar con otros niños, iniciando el proceso de socialización, de esta manera el lenguaje se convierte en un instrumento importante para el desarrollo cognitivo, el pensamiento tiene relaciones funcionales interconectadas de adaptación de los niños al nivel educativo, el papel de todos quienes le rodean y con quienes debe compartir gran parte de tiempo habrá de centrarse en aprovechar un conjunto de estrategias que le permitan la más rápida asimilación de las acciones que en nuevo ambiente se presentan e integrarse a los nuevos grupos vivenciales.

Introducción al problema

La etapa de 3 a 5 años de edad como Piaget lo denomina estadio cognitivo pre operacional, también llamado de inteligencia verbal o intuitiva que se caracteriza por varios aspectos de conocimiento se desarrolla de manera acelerada, el pensamiento de los niños experimenta una gran evolución, porque las experiencias del niño con su entorno son cada vez más amplias junto a la escolarización, en este sentido el lenguaje y lo psicomotor potencian la habilidad cognitiva. El niño aprende el lenguaje materno en sus primeros años de vida cuando empieza a relacionarse con el medio lo que les permite ir construyendo bases para aprendizajes significativos, produce la ampliación y el enriquecimiento del habla, permite a los niños que vayan madurando la capacidad de imaginar, pensar, expresar ideas, sentimientos y pensamientos que a su vez comparten con otros a través del intercambio de información.

Hoy en día, las investigaciones han permitido conocer en forma más certera el desarrollo del niño y un mejor conocimiento de los factores de riesgos que permiten en la actualidad la detección precoz e intervención oportuna de las dificultades del desarrollo comunicativo-lingüístico en el niño.

La falta de conocimiento en torno a este tema ha llevado a posponer la detección temprana de dificultades en el lenguaje que se evidencian generalmente durante la etapa escolar.

Vigotsky, elabora una teoría que no solo considera los aspectos como el biológico, sino el cultural y de ahí toma al lenguaje como herramienta para la interacción social, la palabra codifica la experiencia, esta se encuentra ligada a la acción que llega a transformarse en un sistema de códigos, de esta manera la palabra da la posibilidad de operar mentalmente los objetos, donde cada palabra tiene un significado específico para el contexto situacional.

Importancia del problema

Uno de los componentes del desarrollo comunicativo-lingüístico es el lenguaje oral, que involucra también la voz y el habla, el cual se entiende como el principal medio de comunicación humana, que permite al niño comprender y expresar ideas, sentimientos, pensamientos, conocimientos y actividades, de esta manera estas acciones constituyen, uno de los factores fundamentales que nos permiten la integración social y la inclusión dentro de diversos grupos de pares, a través de un sistema que nos permite transmitir información en forma funcional y eficiente con nuestro entorno común. Por ello el desarrollo del lenguaje oral está fuertemente ligado al desarrollo cognitivo y viceversa, siendo complejo descifrar su jerarquía frente a cuestionamientos que pretenden entender qué es primero, si el desarrollo del pensamiento o del lenguaje oral, por ende, un niño con limitadas herramientas verbales puede ver limitado el perfeccionamiento de áreas del pensamiento que requieren mayor complejidad y abstracción. Así mismo, el lenguaje nos permite desarrollar habilidades personales e interpersonales que favorecen un integral desarrollo del individuo, permitiendo así el acceso al conocimiento.

Por otra parte, los niños que presentan dificultades en el progreso del lenguaje presentan mayor probabilidad de evidenciar dificultades en la edad escolar, especialmente relacionadas con la

adquisición de la lecto-escritura. El adquirir el lenguaje oral, fundamentalmente permite dentro de los primeros 5 años de vida del niño. Si bien es cierto, el lenguaje sigue aumentando en vocabulario y complejizándose cada vez más, es primordial que un niño a esta edad logre un adecuado manejo de herramientas verbales.

Los niños a esa edad tienen un reducido vocabulario y algunas dificultades en el desarrollo lingüístico, ante lo cual la docente tendrá que buscar las mejores estrategias que le permitan observar el entorno y valerse de todas las manifestaciones socioculturales que tiene la familia, la escuela y el medio ambiente, donde se encuentran gentes que narren cuentos, interpreten canciones, realicen mimo y fono mímica, bailen, realicen chistes y payasadas que interpreten las manifestaciones de animales, fenómenos naturales y las diversas ocupaciones humanas.

Aquí encontrará la base de su planificación que busque satisfacer las necesidades e intereses de sus alumnos.

- Reconoce los colores rojo, amarillo y azul
- Quiere saber qué va a ocurrir a continuación
- Nombra objetos por su forma o color
- Sigue 3 instrucciones dadas a la vez,
- Le gusta aprender más
- Utiliza un lenguaje más complejo
- Entiende y nombra los nombres opuestos de las cosas.

Desarrollo lenguaje

Hace preguntas directas

- Quiere explicaciones de por qué y cómo
- Pretende jugar con objetos imaginarios
- Distingue el bien del mal
- Empieza a construir relaciones importantes
- Pretende jugar a juegos/personajes imaginarios.

La cognición proviene del latín *cognoscere* que significa conocer, que hace referencia a la facultad que tenemos las personas de procesar la información a partir de la percepción, de esta manera se relaciona con conceptos abstractos como mente, razonamiento, inteligencia, aprendizaje.

La estructura cognitiva se le considera al conjunto de ideas que un individuo posee sobre un determinado campo de conocimiento y la manera de su organización. (Williams 2008)

La teoría de Ausubel es cognitiva. Explica el proceso de aprendizaje según el cognitivismo. Se preocupa de los procesos de comprensión, transformación, almacenamiento y uso de la información envueltos en la cognición.

Es fundamental para el aprendizaje y la adquisición de nuevos conocimientos que sepamos la estructura cognitiva del niño, es decir no es suficiente saber la cantidad de información que posee sino los conceptos y proposiciones que maneja en la comunicación diaria.

Ausubel sostiene que el conjunto de conceptos acumulados en la estructura cognitiva de cada niño es único, al construir distintos enlaces conceptuales y organizados esto le permite la comprensión y la memorización de las palabras que se relacionan con los objetos, para que se desarrolle este proceso, pasamos por dos momentos:

A medida que nuevas ideas se incorporan por un elemento inclusor, adquieren significado y el elemento inclusor se va modificando.

Mientras una nueva información es adquirida, los elementos constituyentes de la estructura cognitiva se pueden reorganizar y adquirir nuevos significados.

Habilidades psicológicas

El niño, con base en la interacción, posee ya un instrumento para comunicarse; se trata ya de una función mental superior o las habilidades psicológicas propias, personal, dentro de su mente, intrapsicológica.

Como se puede ver, se da un paso de una etapa a otra, con esto es posible decir que "una de las tendencias del desarrollo más importantes en la adquisición de conceptos, es la que consiste en el cambio gradual de una base precategorial a otra categorial de clasificar la experiencia, o de una base relativamente concreta a otra verdaderamente abstracta de categorizar y designa significados genéricos..."

La zona de desarrollo proximal.- la función del habla privada en el desarrollo cognoscitivo se ajustan a esta noción, comúnmente el adulto ayuda a resolver problemas usando apoyos verbales.

La herramienta psicológica más importante es el lenguaje utilizado como medio de comunicación que en la interacción le permite apropiarse de la riqueza del conocimiento de su entorno, progresivamente se va convirtiendo en una habilidad que nos posibilita el cobrar conciencia de sí mismo y el ejercitar el control de las acciones de cada individuo.

Lenguaje y pensamiento

El desarrollo del habla

Funciones del lenguaje

La transmisión del lenguaje social al lenguaje interior.

El significado de la palabra como unidad de análisis del pensamiento verbal.

El pensamiento verbal

El lenguaje proporciona para el aspecto cognitivo, el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro, ejemplo se presenta un problema y generalmente pensamos en palabras y oraciones, Vigotsky destacó la función del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo, al ser el habla privada un esfuerzo del niño para

guiarse, encontrándose una relación entre el pensamiento lógico y la capacidad lingüística, puesto que este tipo de habla ayuda a regular su pensamiento, dirigiendo el aprendizaje al realizarse preguntas, cuestionamientos, al ser el habla interior un proceso que el niño lo dedica varias horas, creando nuevas conexiones, relaciones entre las funciones, la participación guiada es un aprendizaje para pensar.

Metodología

Como metodología se utilizó un estudio descriptivo de varios textos que pudieron sustentar la teoría que evidencie la relación que existe entre el desarrollo del conocimiento y el lenguaje, como técnica se utilizó la observación y el instrumento empleado fue las fichas descriptivas en las que se presentaba una narración y a partir de ellas la investigación se centró en la observación de los niños respecto a su desenvolvimiento hablado, la capacidad para argumentar, describir o clasificar características objetos utilizando como herramienta el lenguaje.

Resultados

Se trabajó con un paralelo de 30 niños del Centro de Educación “San Rafael”, se empleó fichas descriptivas que permitió observar el desempeño cognitivo relacionándolo esto con el lenguaje, los aspectos temáticos más frecuentes son:

Cuadro N° 1 Resultados

Indicadores	Adquirida	En Proceso	Iniciada
Nomina oralmente los elementos de su entorno.	28	2	1
Crea conceptos claros de objetos de su entorno.	27	3	1
Describe oralmente imágenes que observa.	25	2	4
Plasma de manera coherente ideas para explicar hechos cotidianos.	29	2	0
Relaciona los objetos con sus variables	19	4	8
Elabora argumentos mediante ejemplos	11	5	15
La comunicación con sus pares y los demás es precisa.	28	2	1
Participa en conversaciones elaborando y respondiendo preguntas	26	4	1
Conceptualiza las características de objetos y los agrupa según semejanzas	29	1	1
Los niños elaboran descripciones de manera clara de objetos.	28	1	2
Total	250	26	34
Porcentaje	80,65%	8,39%	10,97%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Arrieta

Análisis

De acuerdo a la observación realizada a los niños del centro “San Rafael” se evidencia que el 80,65% han adquirido las destrezas en cada uno de los ítems planteados en la ficha de observación; el 8,39 % en proceso y el otro 10,97% en iniciada.

Interpretación

Con las actividades realizadas en el aula se ha podido evidenciar la importancia que tiene el desarrollo de la cognición en los niños mediante el lenguaje en los niños del centro educativo “San Rafael”.

Nomina oralmente los elementos de su entorno.

Cuadro N° 2 *Nomina oralmente los elementos de su entorno.*

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	1	3,23%
En proceso	5	16,13%
Adquirida	25	80,65%
Total	31	100%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Gráfico N° 1. *Nomina oralmente los elementos de su entorno.*



Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Análisis

De acuerdo a la observación realizada 25 niños que corresponde al 80,6% han adquirido la destreza de nominar oralmente los elementos del rincón de teatro, 5 niños equivalentes al 16,1% se encuentran en proceso y por ultimo 1 niño correspondiente al 3,2% se ha mantenido en iniciada.

Interpretación

De los resultados obtenidos después de la aplicación de la escenificación de hechos cotidianos se determina que la mayoría de niños del nivel inicial 2 han adquirido la destreza gracias a la ayuda de la docente por nominar y manipular diariamente cada uno de los elementos.

Crea conceptos claros de objetos de su entorno.

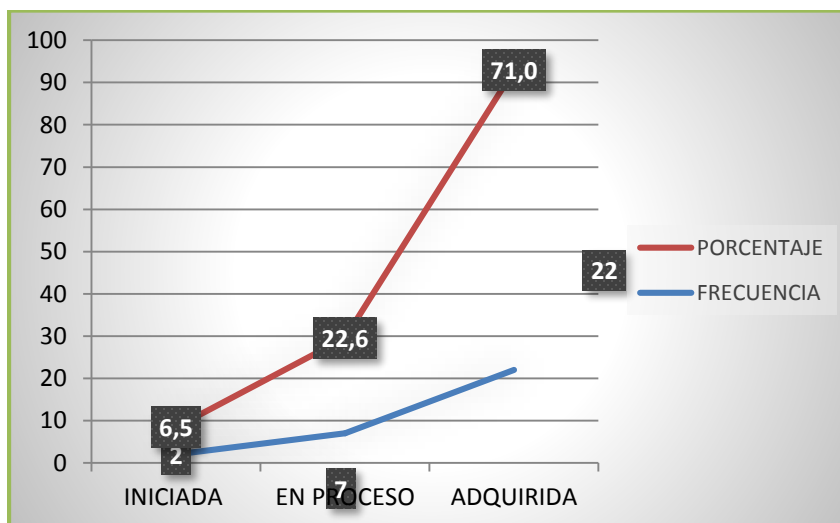
Cuadro N° 3 Crea conceptos claros de objetos de su entorno.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	2	6%
En proceso	7	23%
Adquirida	22	71%
Total	31	100%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Gráfico N° 2. Conversan situaciones sobre la vida infantil



Fuente: Cuadro N° 3

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta.

Análisis

De acuerdo a la observación realizada 22 niños que corresponde al 71% han adquirido la destreza de conversar situaciones sobre la vida infantil, 7 niños equivalentes al 23% se encuentran en proceso y por ultimo 2 niños correspondiente al 6% se ha mantenido en iniciada esta destreza.

Interpretación

Después de observar a los niños se puede manifestar que la mayoría de ellos han adquirido la destreza de conversar sobre situaciones de su vida infantil con sus compañeros y con la docente.

Describe oralmente imágenes que observa

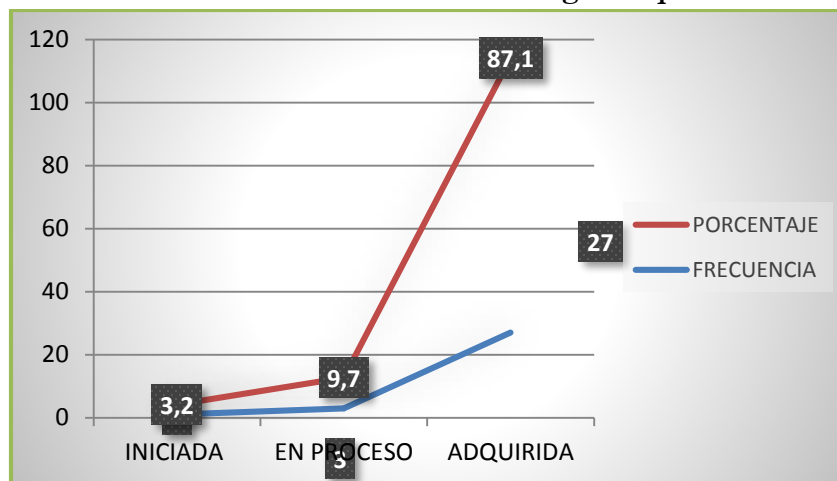
Cuadro N° 4. Describe oralmente imágenes que observa

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	1	3%
En proceso	3	10%
Adquirida	27	87%
Total	31	100%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta.

Gráfico N° 3. Describe oralmente imágenes que observa



Fuente: Cuadro N° 4

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Análisis

De acuerdo a la observación realizada 27 niños que corresponde al 87% han adquirido la destreza de describir oralmente imágenes que observa, 10 niños equivalentes al 10% se encuentran en proceso y por último 1 niño correspondiente al 3% se mantiene en iniciada esta destreza.

Interpretación

Luego de presentar diferentes imágenes llamativas a los niños; podemos señalar que la mayoría de los niños observados evidentemente han adquirido esta destreza esto se debe a que su concentración mental y atención al momento de observarlas aumentó y luego pudieron describirlas correctamente, se debe realizar dentro de las aulas más ejercicios de concentración mental orientados hacia el desarrollo de la inteligencia.

Plasma de manera coherente ideas para explicar hechos cotidianos.

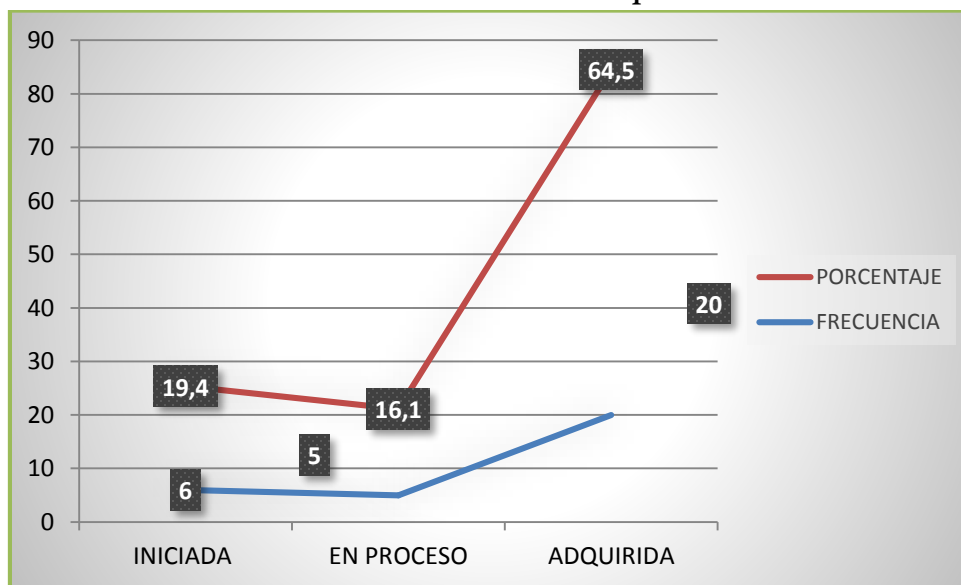
Cuadro N° 5 Plasma de manera coherente ideas para explicar hechos cotidianos.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	6	19%
En proceso	5	16%
Adquirida	20	65%
Total	31	100%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Gráfico N°4 . Elabora oraciones con palabras nuevas



Fuente: Cuadro N° 5

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Análisis

Observando los datos se pone en manifiesto que el 65% que equivale a 20 niños observados han adquirido la destreza de elaborar oraciones con palabras nuevas, 6 niños observados que representan el 19% están en iniciada y 5 niños observados con el 16% en proceso.

Interpretación

Claramente observamos en el cuadro que la mayoría de niños observados han adquirido la destreza de elaborar oraciones con palabras nuevas, esto lo conseguimos cuando introducimos palabras desconocidas en su vocabulario utilizándolas diariamente, pronunciándolas correctamente y formando nuevas oraciones; logrando así aumentar la capacidad de usarlas de manera efectiva a la hora de comunicar y expresar sus ideas u opiniones, siendo capaces de entenderse con los demás.

Relaciona los objetos con sus variables

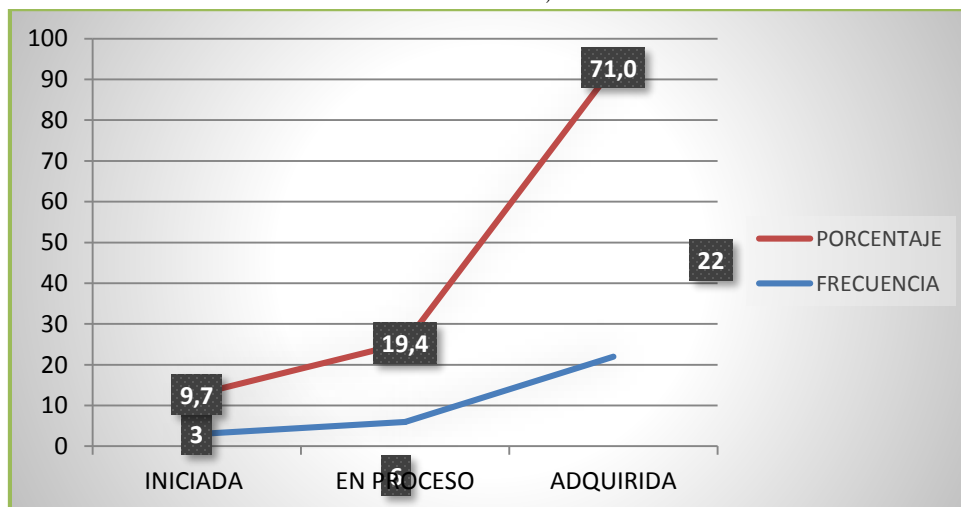
Cuadro N° 6 Relaciona los objetos con sus variables

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	3	10%
En proceso	6	19%
Adquirida	22	71%
Total	31	100%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta.

Gráfico N° 5 Relaciona los objetos con sus variables



Fuente: Cuadro N° 5

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Análisis

Las respuestas consignadas en este cuadro estadístico se observan que un 71% que representa a 22 niños han adquirido la destreza de relatar secuencias de imágenes observadas de pequeños cuentos o leyendas, el 19% equivalente a 6 niños están en proceso de esta destreza y el 10% restante es decir 3 niños observados están en iniciada.

Interpretación

Al entregarles a los niños diferentes secuencias de imágenes de pequeños cuentos o leyendas observamos que la mayoría de ellos han adquirido esta destreza, es decir, cuentan en secuencia cada una de las imágenes presentadas y han superado las dificultades que tenían al momento de ejecutar esta actividad desarrollando su lenguaje para alcanzar una buena comunicación con sus semejantes por medio de secuencias de imágenes.

Elabora argumentos mediante ejemplos

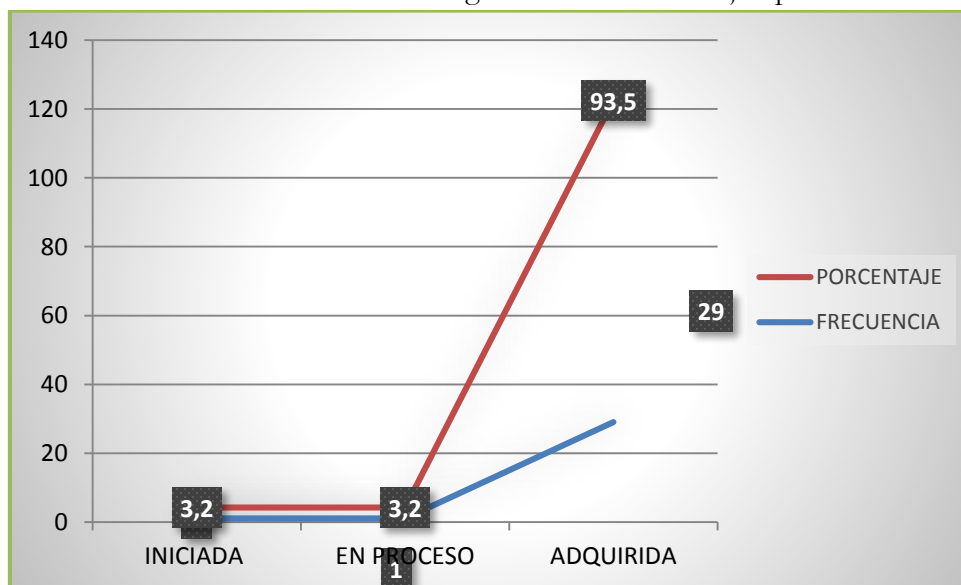
Cuadro N° 7 Elabora argumentos mediante ejemplos

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	1	3%
En proceso	1	3%
Adquirida	29	94%
Total	31	100%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Gráfico N° 6 Elabora argumentos mediante ejemplos



Fuente: Cuadro N° 7.

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño,
Luz Elisa Moreno Arrieta

Análisis

El presente cuadro estadístico nos da como resultado que el 94% perteneciente a 29 niños observados han adquirido la destreza de elaborar argumentos a través de ejemplos; el 3% que es igual a 1 niño observado están en proceso y el 1% que equivale a 1 niño se encuentra en iniciada.

Interpretación

Considerado estos datos obtenidos podemos apreciar que la mayoría de niños observados han adquirido esta destreza de elaborar argumentos.

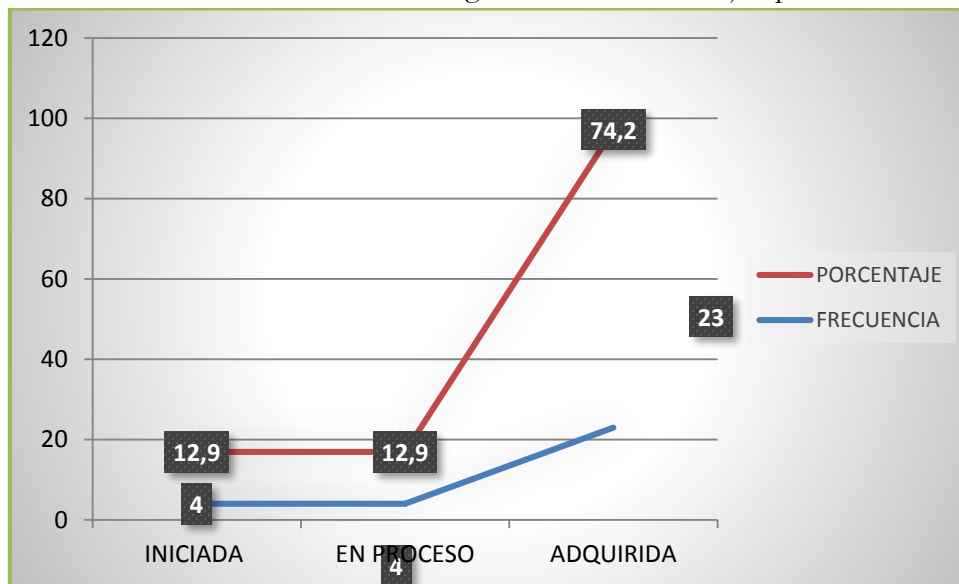
Cuadro N°8 Elabora argumentos mediante ejemplos

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	4	13%
En proceso	4	13%
Adquirida	23	74%
Total	31	100%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Gráfico N° 7 Elabora argumentos mediante ejemplos



Fuente: Cuadro N° 7.

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Análisis

Al observar a los niños del nivel inicial 2 sobre la destreza Expresa de manera ordenada sus vivencias en la familia y en la escuela el 74% perteneciente a 23 niños han adquirido esta destreza, el 13% que equivale a 4 niños están en proceso y el mismo porcentaje restante se encuentran en iniciada.

Interpretación

Luego de analizar estos datos podemos decir que la mayoría de niños observados han adquirido esta destreza, expresan de manera ordenada sus vivencias en la familia y en la escuela; logrando comunicarse sin dificultad con los demás. Es aquí donde la docente juega un papel importantísimo porque debe seguir motivando al inicio de cada clase todas las acciones realizadas en el día anterior y ponerlas en orden en la pizarra por medio de dibujos, láminas, fotos, entre otros. Seguirá incorporando dramatizaciones un poco más largas para que puedan expresar ordenadamente sus vivencias. En cambio, la minoría de niños se mantienen en proceso y en iniciada, pero respetando el ritmo de aprendizajes poco a poco conseguiremos alcanzar la destreza planteada.

La comunicación con sus pares y los demás es precisa.

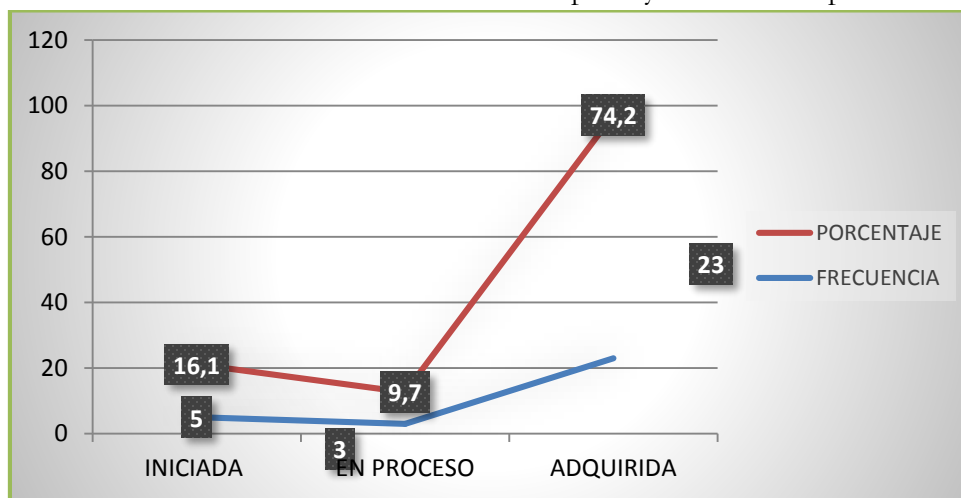
Cuadro N° 9 La comunicación con sus pares y los demás es precisa.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	5	16%
En proceso	3	10%
Adquirida	23	74%
Total	31	100%

Fuente: Centro de educación Inicial “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Gráfico N° 8 La comunicación con sus pares y los demás es precisa.



Fuente: Cuadro N° 9

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño,

Luz Elisa Moreno Arrieta

Análisis

Al observar a los niños en el cumplimiento de las instrucciones de la maestra para presentarse ante los demás los datos obtenidos fueron: el 74% equivalente a 23 niños han alcanzado la destreza; 5 niños pertenecientes al 16% están en inicio y el 10% o sea 3 niños observados están en proceso.

Interpretación

Evidentemente podemos señalar que la mayoría de niños observados se ubican en el parámetro de adquirida la destreza.

Participa en conversaciones elaborando y respondiendo preguntas

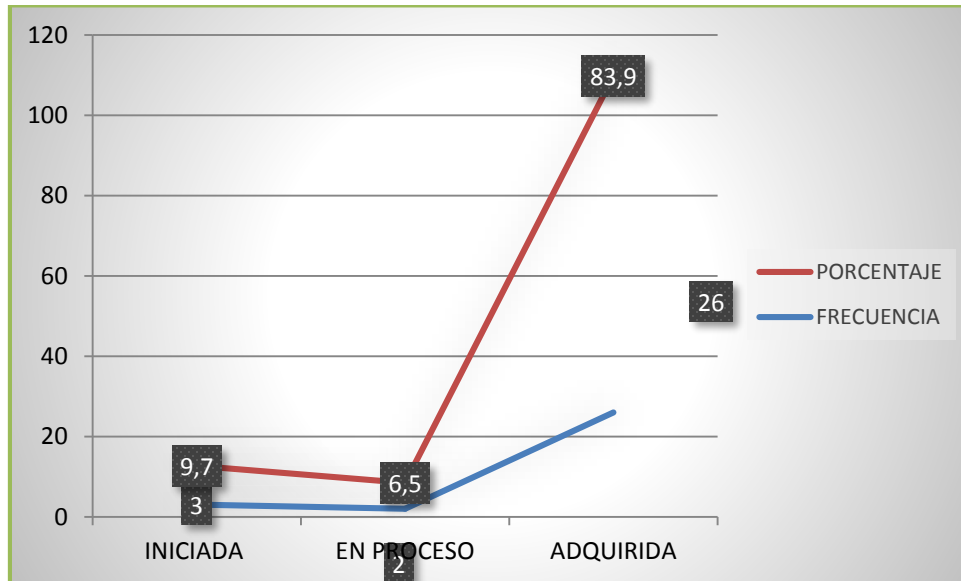
Cuadro N° 10 Participa en conversaciones elaborando y respondiendo preguntas

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	3	10%
En proceso	2	6%
Adquirida	26	84%
Total	31	100%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Gráfico N° 9 Participa en conversaciones elaborando y respondiendo preguntas



Fuente: Cuadro N° 10

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta

Análisis

En el análisis de la información nos damos cuenta que el 84% pertenecientes a 26 niños observados han adquirido la destreza de Participa en conversaciones elaborando y respondiendo preguntas, el 10% que equivale a 3 niños se encuentran en Proceso y por último el 6% correspondiente a 2 niños observados se han mantenido en iniciada.

Interpretación

Considerando estos datos podemos apreciar que la mayoría de niños han adquirido la destreza, es decir, participa en conversaciones abiertamente, sin quedarse callados, son espontáneos al momento de interactuar, han superado el temor de contestar y elaborar preguntas; la docente utilizó varias actividades de teatro para que los niños puedan formular preguntas con sus debidas respuestas, el teatro infantil ayudó bastante para combatir el miedo de hablar ante los demás.

Conceptualiza las características de objetos y los agrupa según semejanzas

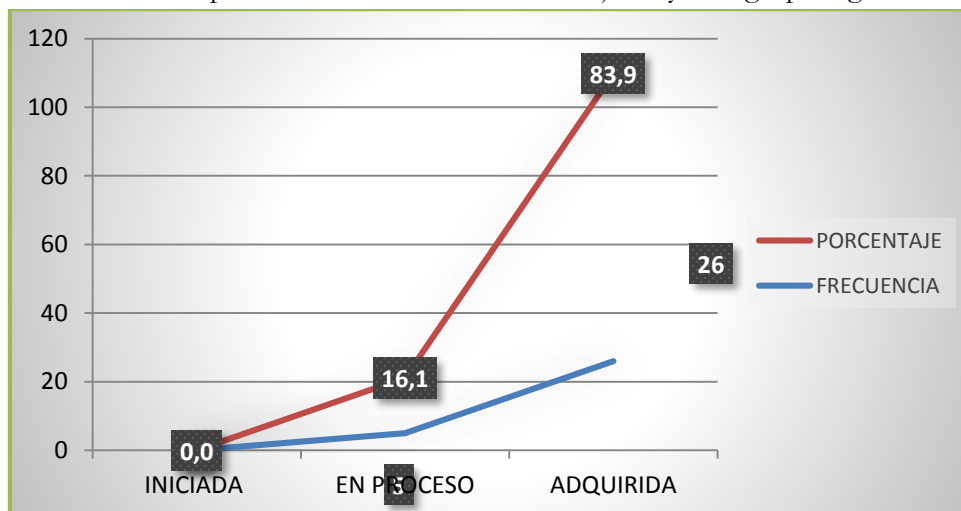
Cuadro N°11 Conceptualiza las características de objetos y los agrupa según semejanzas

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	0	0%
En proceso	5	16%
Adquirida	26	84%
Total	31	100

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta.

Gráfico N° 10 Conceptualiza las características de objetos y los agrupa según semejanzas



Fuente: Cuadro N° 11

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño,
Luz Elisa Moreno Arrieta

Análisis

De los 31 niños observados los 26 que equivale al 84% han adquirido la destreza Participa a los demás de manera oral sus inquietudes; el 16% correspondiente a 5 niños observados se encuentra en proceso.

Interpretación

Luego de analizar estos datos podemos decir que la mayoría de los niños observados han adquirido y superado los obstáculos que se presentaban al momento de participar de manera oral sus inquietudes hacia los demás, es decir, ya no se complican en la forma de exteriorizar sus pensamientos, actitudes, experiencias y emociones permitiéndoles relacionarse e interactuar con los demás en cualquier situación.

Los niños elaboran descripciones de manera clara de objetos.

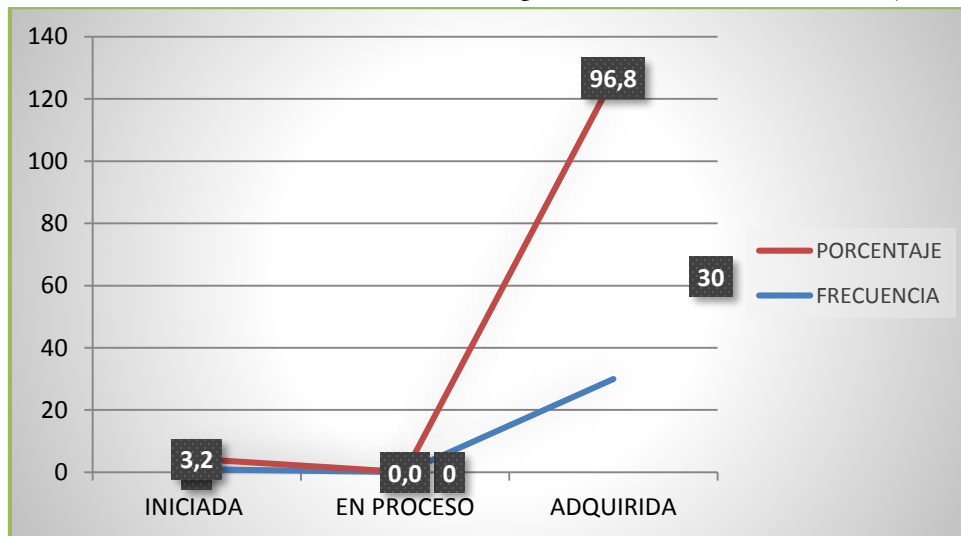
Cuadro N°12 Los niños elaboran descripciones de manera clara de objetos.

Alternativa	Frecuencia	Porcentaje
Iniciada	1	3%
En proceso	0	0%
Adquirida	30	97%
Total	31	100%

Fuente: observación realizada a los niños del nivel inicial del centro educativo “San Rafael”

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta.

Gráfico N°11 Los niños elaboran descripciones de manera clara de objetos.



Fuente: Cuadro N° 12

Elaborado por: José Félix Rosero López, Zoila G. Román Proaño, Luz Elisa Moreno Arrieta.

Análisis

En el análisis de la información nos damos cuenta que el 97% o sea 30 niños observados han alcanzado la destreza Incorpora nuevas palabras y las pronuncia correctamente, el 3% que equivale a 1 niño observado se mantiene en proceso.

Interpretación

La mayoría de niños observados han alcanzado la destreza.

Conclusión

Es labor, como padres y profesionales de la salud, detectar tempranamente alguna dificultad en este Para el desarrollo de la cognición en nuestros niños y debemos comprender que el lenguaje oral se da como resultado de un proceso de interacción e imitación que tiene un niño o niña con un ambiente rico en estímulos y adultos modelos que se relacionan con él o ella, siendo importante considerar que un medio social estimulante siempre actuará como un favorecedor del desarrollo de la cognición.

- 1) Acosta, Joel. (Noviembre de 2011). *Monografías.com*. Recuperado el Septiembre de 2016, de <http://www.monografias.com/trabajos91/inteligencia-verbal-linguistica/inteligencia-verbal-linguistica2.shtml#ixzz4Ke0GHI20>
- 2) Ahumada Zuaza, Luis. (2008). *El teatro para niños de Carmen Conde*. España: Revista de literatura infantil.
- 3) Armstrong, T. (2013). *Inteligencias Múltiples*. Bogotá: Norma.
- 4) Batchelder, Marjorie. (s.f.). *Guiones de Teatro*. Recuperado el Septiembre de 2016, de <http://www.oya-es.net/reportajes/marionetas.htm>
- 5) Bentolila, H. (2007). *Filosofía del lenguaje*. Universidad Nacional del Nordeste. Pág.102
- 6) Cervera, Juan. (s.f.). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Obtenido de http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/historia-critica-del-teatro-infantil-espanol--1/html/ffbc5ef2-82b1-11df-acc7-002185ce6064_4.html
- 7) Cultural. (2002). *Pedagogía y psicología infantil*. Madrid: Cultural S.A.
- 8) Dubatti, Jorge. (2010). *Filosofía del teatro dos*. Buenos Aires: Colección Básicos. Pág. 38
- 9) Enciclopedia. (2002). *Pedagogía y psicología infantil*. España: Ediciones cultural S.A.
- 10) Ferrando, M.; Prieto, M.; & otros. (2005). *Inteligencia y Creatividad*. México: Trillas.
- 11) Fundación Wikimedia. (17 de Marzo de 2016). *Wikipedia*. Recuperado el Septiembre de 2016, de https://es.wikipedia.org/wiki/T%C3%ADtere_de_guante
- 12) García, Verónica. (2000). Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística. *Revista Educarte*, 3.
- 13) Gardner, Howard. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura económica.
- 14) Gardner, Howard. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- 15) Gispert, C. . (2006). *Aprender a aprender. Técnicas de estudio*. Barcelona: Oceano.
- 16) Hernández, María. (15 de Mayo de 2011). *Slideshare*. Recuperado el 09 de 2016, de Slideshare: <http://es.slideshare.net/MaraHernandezBravo/qu-es-para-m-el-teatro>

- 17) Inteligencia. (2013). *Significados*. Recuperado el Septiembre de 2016, de <http://www.significados.com/inteligencia/>
- 18) López Veira, L. (2003). *Comunicación Social*. La Habana: Félix Varela.
- 19) Mazón, Telmo. (2010). *Joyas del Teatro Infantil*. Quito: "Pedro Jorge Vera" de la CCE.
- 20) Ministerio de Educación. (2010). *Actualización y Fortalecimiento curricular*. Quito.
- 21) Ministerio de Educación. (2012). *Marco Legal Educativo*. Quito: Editogram S.A.
- 22) Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Quito: El Telégrafo.
- 23) Muñoz, Berta. (2006). Panorama de los textos teatrales para niños. España. Pág. 199-200
- 24) Narvarte, M. E. (2008). *Lectoescritura aprendizaje integral*. España: Lexus.
- 25) Núñez, J. (2004). *El niño y sus distintos tipos de inteligencia*. Bogotá: Trillas.
- 26) Oliveira, Maria Eunice. (2010). Escuela de Teatro: Consideraciones de Vigotsky. *SCielo*, 1 - 17.
- 27) Pérez, Julián. (2014). *Definición.De*. Recuperado el Septiembre de 2016, de <http://definicion.de/teatro-de-sombras/>
- 28) Rojas, Pamela. (Junio de 2010). *Cosas de la Infancia*. Recuperado el Septiembre de 2016, de <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-psico04.htm>
- 29) Sánchez, C. (2012). *Expresión y comunicación*. México: Gráficas Ibersaf Industrial S.L.
- 30) Sarafino, E. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas.

EL ROL DEL DOCENTE EN ATENCIÓN A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS EN EL NIVEL SUPERIOR

Rosa Tenezaca Romero

Universidad Técnica de Machala
rtenezaca@utmachala.edu.ec

Nancy Lorena Aguilar Aguilar

Universidad Técnica de Machala
nlaguilar@utmachala.edu.ec

Carmen Espinoza Cevallos

Universidad Técnica de Machala
ceespinoza@utmachala.edu.ec

Mirian Rosa Caamaño Zambrano

Universidad Técnica de Machala
rcaamano@utmachala.edu.ec

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar el rol del docente, caracterizando sus competencias enfocadas a la atención de estudiantes con necesidades educativas específicas en el nivel universitario. Se trata de una investigación bibliográfica de carácter social orientada al campo educativo, se cumplió con varios procedimientos como: identificar el tema, seleccionar referencias bibliográficas y analizar aportes de autores. Se concluye que los estudiantes con necesidades educativas específicas requieren atención prioritaria a través del docente con estrategias y materiales que permitan la adaptación en el contexto, siendo el rol docente y sus competencias, factores elementales para transitar hacia un adecuado perfil profesional. La formación del docente debe sustentarse en la neurociencia, como eje primordial para propiciar el desarrollo de destrezas. Se comprende que el poco empoderamiento de los fundamentos, finalidades y programas de inclusión educativa por parte de los maestros, limita el desarrollo del trabajo pedagógico y el enriquecimiento del entorno inclusivo; restringe posibilidades de conocer el currículo con sus detalles para ajustarlo según exigencias curriculares que permita dinamizar los ambientes de aprendizaje.

Palabras claves: Rol del docente, Necesidades Educativas Específicas, Neurociencia, Educación Inclusiva, Nivel Superior.

Abstract

This research aims to analyze the role of teachers, characterizing their competences focused on the attention of students with specific educational needs at the university level. It is a bibliographical research of a social nature oriented to the educational field, it was fulfilled with several procedures as: to identify the subject, to select bibliographical references and to analyze contributions of authors. It is concluded that students with specific educational needs require priority attention through the teacher with strategies and materials that allow adaptation in context, being the role of teachers and their competencies, basic factors to move towards an adequate professional profile. Teacher training

must be based on neuroscience, as the main axis to promote the development of skills. It is understood that the lack of empowerment of the foundations, purposes and programs of educational inclusion by teachers limits the development of pedagogical work and the enrichment of the inclusive environment; Restricts possibilities to know the curriculum with its details to adjust it according to curricular requirements that allows to dynamize the learning environments.

Keywords: Role of the teacher, Specific Educational Needs, Neuroscience, Inclusive Education, University Level

Introducción

Consideramos que los docentes universitarios en general cumplen su rol sin considerar las particularidades de los estudiantes en relación a lo académico, social y afectivo, lo que genera un desfase en el proceso inclusivo que desde la Constitución de la República del Ecuador se manifiesta como un derecho ineludible e inexcusable del Estado “[...] garantía de la igualdad e inclusión y condición indispensable para el buen vivir”. (Asamblea Constituyente, 2008, pág. 27)

Es primordial la formación pedagógica en el docente universitario, para responder a nuevos modelos, porque los entornos sociales cambiantes con los que se enfrenta el nivel superior obligan modificaciones que se reflejan en las reformas educativas que involucran procesos metodológicos que el docente debe sintonizar para comprender los nuevos paradigmas. Marín Sánchez y Teruel Melero (2004) afirman que: “En torno a 1990 se inicia el despegue definitivo en cuanto a que las corrientes progresistas y los movimientos de renovación educativa que acuñan una serie de competencias del docente «deseado» y del docente «eficaz» (p. 139); visto como el profesor erudito, transformador, reflexivo, competente, agente de cambio y crítico. Hay que mencionar además que el docente universitario se caracteriza por cumplir sus labores de docencia, investigación y de agente de vinculación con la comunidad, involucrando estudiantes con diferentes capacidades en función de sus intereses de aprendizaje.

Desde esta perspectiva los docentes tienen muchas inquietudes y retos para atender las nuevas generaciones en la dimensión pedagógica, enfocándose a los intereses del estudiante, especialmente cuando presentan Necesidades Educativas Específicas (NEE). Ante esta realidad es importante crear mayores experiencias investigativas para implementar estrategias idóneas con enfoque inclusivo que se fundamenta en la estimación de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo humano; al respecto Duk y Murillo (2010) señala:

Desde el enfoque de la inclusión, se reconoce que la problemática de la diversidad, en el sentido amplio del término, y las necesidades educativas especiales, en particular, son inherentes a todo proceso educativo y, por tanto, su respuesta no debiera considerarse como una tarea exclusiva de algunos docentes. Por el contrario, debe concebirse como una función de todos los profesores e incorporarse en las mallas curriculares de los planes de estudio de todas las áreas y especialidades de la formación docente (p. 11).

Hacer referencia al enfoque inclusivo significa que en el aula tenemos diversidad de estudiantes, desde su cultura, ritmos de aprendizaje y clase social; aspectos que influyen en el aprendizaje que demanda atención por el maestro, quien a través de su rol debe poner énfasis en todas las particularidades detectadas en el entorno de aprendizaje, como desafío en la educación universitaria que aspira a ser inclusiva. Pero para comprender a la educación inclusiva se la debe conceptualizar como expone Sandoval (2012), respecto al proceso vinculado a la transformación profunda de los sistemas educativos establecidos, de modo que en la educación formal y no formal se promueva y asegure la defensa de la dignidad e igualdad de todos los alumnos.

En el desarrollo de la educación inclusiva existe un sujeto clave para su ejecución: el docente, quien garantiza la calidad y su pertinencia. Su quehacer deja en evidencia las competencias que permiten abordar las diversas situaciones desde la perspectiva pedagógica, transformando su papel tradicional a funciones de orientación de procesos de aprendizajes individualizados e interactivos.

En el proceso de la inclusión, se requiere docentes competentes de acción profesional para atender la diversidad, que se caractericen por identificar las necesidades individuales, desarrollar estrategias innovadoras, valorar los potenciales de los alumnos, incorporar modificaciones al currículo y conformar equipos de apoyo (Fernández Batanero, 2011). Son varias las competencias que se espera que el profesorado cumpla a lo largo de su práctica educativa, más aún en el proceso de inclusión, donde demuestra sus convicciones, escalas de valores y la trasmisión de su discurso pedagógico, estableciendo vínculos desde la perspectiva de la convivencia, interacción y la solución de problemas, concatenados con la proyección de calidad de vida del estudiante universitario.

En una investigación reciente realizada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile titulada: Formación inicial docente y Necesidades Educativas Especiales, (Tenorio, 2011) evidencia que: aún prima un modelo médico observado no sólo en educadores diferenciales, sino también en profesores de aulas regulares y consideran que los docentes de apoyo deben estar comprometidos con la formación de los alumnos con necesidades educativas. En Ecuador se encuentra material bibliográfico publicado por el Ministerio de Educación que consiste en una guía de trabajo con estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales (solines, 2013); hay que mencionar además que existe otra publicación formulada por el mismo ministerio, que orienta en adaptaciones curriculares para la educación especial inclusiva (Arguello, 2013); pero no se ha identificado instrumentos de aplicación para el nivel universitario, como apoyo al docente en el desarrollo de las diferentes cátedras.

El Ministerio de Educación, a través de la normativa e instrumentos de orientación viene impulsando el derecho a la inclusión. Derecho al que se debe acoger el alumnado, pero con desventaja operativa del docente. En el caso de la educación universitaria en el país, existen escasas publicaciones sobre la atención a las necesidades educativas especiales que inviten al acercamiento de la figura del profesor con la realidad del proceso; a pesar de existir disposiciones normativas para la Educación Superior (Asamblea Nacional, 2010) en los siguientes artículos: Art. 7.- De las Garantías para el ejercicio de derechos de las personas con discapacidad; Art. 13 literal j) Garantizar las facilidades y

condiciones necesarias para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a desarrollar actividad, potencialidades y habilidades; Art. 30.- otorgamiento de becas de escolaridad e investigación a estudiantes matriculados en programas académicos de cualquier nivel, que por su origen socio económico, etnia, género, discapacidad o lugar de residencia, entre otros; y Art. 71.- Principio de igualdad de oportunidades.

Importancia del problema

La educación de hoy impone desafíos para el mejoramiento de su calidad que incluyan la innovación y tecnología, siendo indiscutible el rol que ejerce el docente en el desarrollo de las competencias necesarias de quienes acuden a los centros educativos. Su calidad será la calidad de su estudiante, más aún, si hablamos de una educación especial, donde la neurociencia genera la oportunidad de involucrarnos para la fortalecer la actitud ante la adversidad, enriqueciendo el contexto educativo para un aprendizaje compensatorio dispuesto a desarrollar habilidades.

La educación superior debe ofrecer a sus alumnos una mejor calidad de vida en virtud a sus aptitudes, pero independientemente de esta oferta es la particularidad debe proponer más investigaciones con base en la neurociencia como conocimiento que permite comprender el fenómeno del aprendizaje en la formación universitaria inclusiva... “este desafío implica superar la simplicidad de adiestrar la mente y avanzar hacia una pedagogía de la complejidad que nos permita educar la mente. A la base de todos estos procesos se haya la capacidad de plasticidad cerebral” (Ocampo González, 2015, pág. 22), con este criterio la neurociencia tributa a la formación del docente para conocer los sustentos teóricos y aplicarlos de manera consciente en el acto de enseñar, identificando la diversidad de su alumnado.

Los estudios sobre neurociencia y neuropsicología entienden que la inteligencia es única. Sin embargo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011) permite ampliar un marco explicativo para gestionar el diseño de estrategias pedagógicas ajustadas a la neurodiversidad (Ocampo González, 2015), enfatizando que existe más de una inteligencia que hace posible el desarrollo de las competencias del alumno enmarcado en sus individualidades.

Reconocer el acercamiento del entorno educativo y los conocimientos relacionados con el cerebro y el aprendizaje le concierne a la neurociencia. La jerarquía de las bases de la memoria, las emociones, sentimientos, pensamientos y funciones cognitivas que son imprescindibles en el proceso de formación y necesarias para la reestructuración de la práctica pedagógica inclusiva, son aspectos que involucran otras habilidades del ser humano. La aplicación de la neurociencia en el aula de clase es sin duda tarea del profesorado universitario. Ello sería evidente a través: [...] del uso de nuevas metodologías con clases dinámicas, aumento de la interacción alumno–profesor, la utilización de tecnologías de información y comunicación, uso de nuevos métodos de evaluación, que pretenden construir el marco de flexibilidad. De esta manera el docente sería eje central del proceso de formación superior como señala Fernández Batanero (2011).

Esta investigación parte de las siguientes interrogantes: ¿Cómo es el actual rol docente? ¿En qué consisten las necesidades educativas específicas? ¿Cómo se atienden las necesidades educativas específicas en el nivel superior?

El rol docente

A lo largo de la historia de la educación se cuestiona la labor docente, debido a que la imagen del maestro difiere de acuerdo a la época, en función a las estructuras tradicionales de la sociedad; esto implica que eso está sujeto a los cambios porque en la actualidad el medio ofrece diversidad de saberes cognitivos, procedimentales y actitudinales de acuerdo a la realidad mundial.

Desde esta perspectiva es importante la actualización de conocimientos del docente universitario, especialmente porque quienes no recibieron formación en docencia, muestran dificultades en la práctica del aula y en las adaptaciones curriculares para guiar a estudiantes con necesidades educativas específicas, sean estas asociadas o no a una discapacidad. Sin embargo, es importante destacar que en el marco de las funciones del docente se debe considerar entre sus competencias, conocer ampliamente las necesidades educativas específicas asociadas o no a una discapacidad y cómo atenderlas pedagógicamente en el aula.

Cortés (2007) al referirse al rol del docente en el nivel universitario enfatiza el hecho de guiar y orientar al estudiante desde sus necesidades e interés de aprendizaje, impulsar la búsqueda de información a través de la investigación, dirigir proyectos, conocer la problemática nacional, manejar la cultura de la pedagogía y la informática, fomentar los valores éticos, facilitar el aprendizaje, estimular el trabajo en equipo, sin restar posibilidades al surgimiento individual, enseñar a pensar de manera problemática, centrarse en un modelo pedagógico para que el estudiante adquiera hábitos de independencia, creatividad y capacidad técnica-humanística, sensibilidad social, conocer los problemas del sector productivo y de la comunidad con el fin de tener una mejor visión para orientar el trabajo del estudiante, centrar su actividad en el aprendizaje participativo y no en la transmisión enciclopedista de contenido, participar en actividades de investigación, con el fin de obtener una docencia más actualizada.

Para el desarrollo de competencias de los docentes es fundamental idear cual es el perfil del profesional en docencia, que influya significativamente en la formación de jóvenes con NEE, para European Agency for Development in Special Needs Education (2012) se destacan cuatro valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado a la inclusividad, estos son: la diversidad del alumno; apoyo a todo el alumnado; trabajo en equipo; y desarrollo profesional del docente.

La diversidad en el aula son escenarios donde se congregan grupos de estudiantes con distintas necesidades educativas, siendo el docente quien apoya y orienta de manera puntual y relevante, aplicando estrategias metodológicas efectivas, de acuerdo a los intereses del alumno; entre aquellas el trabajo en equipo; ante esta realidad se evidencia nuevos retos para el docente, quién debe involucrarse en los procesos de adaptaciones curriculares, desde una perspectiva inclusiva que

abarque diferencias por razones sociales, etnias, culturas, baja motivación, discapacidades, altas capacidades, otras realidades que pudieran presentarse en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En función al perfil profesional del docente que asume la responsabilidad social en la formación de sus estudiantes con NEE, debe iniciar con el proceso de inclusión y adaptación, identificando las fortalezas de cada uno de ellos para aprovechar la diversidad como un recurso de apoyo, tanto para el educando como para el docente; buscando espacios de participación efectiva que favorezca las relaciones interpersonales en la comunidad educativa.

Necesidades educativas específicas

Para Santos y Purталuppi (2011) en su libro denominado “Curso de Inclusión Educativa” del Programa de Formación Continua del Magisterio Fiscal, manifiesta que las necesidades educativas responden a la diversidad en el ámbito educativo, porque los estudiantes enfrentan distintas formas de asimilación en función al estilo, ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses que están mediatizados por el contexto inmediato y ampliado, haciendo que los procesos de aprendizaje sean únicos en cada individuo.

Por otra parte, para Parra y Jesús (2009) las necesidades educativas especiales “se aplica a cualquier alumno o persona que precisa más atención del contexto de lo habitual” (p.11); y en palabras de Arnaiz (2004):

[...] el término necesidades educativas especiales se ha convertido en una nueva categoría para identificar a los alumnos especiales, al favorecer la percepción de que los niños que están inmersos en ella son un grupo homogéneo cuya característica fundamental es la de ser especiales (p.5).

En consecuencia las NEE comprenden aquellas dificultades que se presentan en los estudiantes por diferentes factores, (Ministerio de Educación, 2012) sean estas asociadas o no a una discapacidad; lo dicho supone la importancia de la intervención del docente en su rol de planificador, con enfoque inclusivo, durante todo el proceso educativo, considerando las adaptaciones curriculares como respuesta para reducir la exclusión social, afectiva y académica, esto implica cambios y modificaciones en los contenidos, destrezas, estrategias metodológicas, recursos, secuenciación, tiempos y evaluación; incluso el docente debe pensar en el ambiente físico para variar su acomodación; desde esta perspectiva nos referimos a la atención a estudiantes en función a las exigencias políticas y sociales.

En la actualidad existe una creciente preocupación por las profundas modalidades de exclusión educativa que cuestiona la vigencia del derecho de la educación, más allá del cumplimiento a la normativa consagrada en diferentes países. Los educadores del nivel superior requieren la resignificación de su rol, para enfocar la labor hacia la inclusión educativa que permita a cada uno de sus alumnos el desarrollo pleno de sus potencialidades.

Para Dueñas (2010) “los fundamentos ideológicos de la orientación inclusiva se centran tanto en una perspectiva ética, consecuencia de los avances en la consolidación de los derechos humanos, como en el modelo social de discapacidad” (p. 359); además señala que hay que tomar en cuenta el contexto social, político, económico y cultural para diseñar, desarrollar y poner en práctica la educación inclusiva y respecto al marco teórico de referencia a la orientación educativa expone lo siguiente:

La Declaración Universal de los Derechos Humanos se inició en 1948; la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño de 1989; La Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en el sector de la enseñanza, de 1960; Las declaraciones de los Derechos del Deficiente Mental de 1968, 1971 y 1975; La Conferencia Mundial de 1990 sobre Educación para Todos: Satisfaciendo las Necesidades Básicas de Aprendizaje, se considera la noción de “inclusión”; la resolución: Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobada por la ONU en 1993; y, la Conferencia Mundial de Salamanca, en 1994, sobre “Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. (Dueñas, p. 360)

Para Gibbons (1998) y Lahire (2008) citados por Ocampo (2014), en los últimos años del siglo XX, la educación recibe varias transformaciones ideológicas, estructurales y disciplinares como resultado de estos acontecimientos gran parte de las naciones y Estados concluyen sobre la urgente necesidad de formalizar e instalar sistemas educativos cada vez más inclusivos.

En el Ecuador este tema viene siendo tratado y desarrollado en los niveles: inicial, básica y bachillerato, incluso tipificado en la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en el Artículo 2 se refiere a los principios de la educación y en el literal k) expone el enfoque de derechos, haciendo hincapié al conocimiento y respeto a las diversidades; en el literal v) inserta la equidad e inclusión. (Ministerio de Educación, 2012); por otra parte en la misma legislación dentro de las obligaciones del Estado, artículo 6, literal o) expone la elaboración y ejecución de adaptaciones curriculares para garantizar en el sistema educativo la inclusión y permanencia de los estudiantes con discapacidad y jóvenes embarazadas, confiriendo un amplio margen en el tema; el artículo 47 hace hincapié a la educación para las personas con discapacidad, considerando lo afectivo, cognitivo y psicomotriz.

Teniendo en cuenta el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el Título VII. de las necesidades educativas específicas en los artículos desde el 227 al 230 dedican el primer capítulo para describir los principios, el ámbito con las dificultades específicas de aprendizaje, situaciones de vulnerabilidad, dotación superior, diferenciando las necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad; trata además la atención a los estudiantes con NEE; y finalmente exponen sobre la promoción y evaluación de los estudiantes. (Ministerio de Educación, 2012)

Desde esta perspectiva, revisando el Régimen Académico de Educación Superior del Ecuador en el Art. 53 determina que debe propenderse a la implementación de procesos y procedimientos que

respeten y potencien las diferencias en todas sus manifestaciones; por otra parte enfatizan que se dé el derecho de incorporarse al sistema educativo superior a los grupos históricamente excluidos y discriminados.(Consejo de Educación Superior , 2013)

Comparando la legislación emitida por el Ministerio de Educación implementada para aplicación en otros niveles educativos se determina que en el Régimen Académico de Educación Superior no se evidencia especificación en la educación para personas con necesidades educativas específicas, asociadas o no a una discapacidad y que operativice la labor del docente universitario.

Metodología

Esta investigación es de enfoque cualitativo que aplica una metodología constructivista, se sustenta de información en respuesta a interrogantes a partir de un trabajo bibliográfico que permite llegar a analizar el rol docente frente a las necesidades educativas específicas en el nivel universitario para responder al objetivo propuesto en la presente indagación.

Los métodos aplicados en esta investigación bibliográfica son: descriptivo, comparativo, heurístico, analítico-sintético; cada uno aporta desde sus características, en busca de una relación entre la realidad y el sujeto participante, para alcanzar transformaciones en el campo educativo; en este caso el rol docente y la forma de efectivizar las necesidades educativas específicas a través de la práctica docente.

Analizando los aportes de cada método interviniente tenemos que el método descriptivo se encargó de caracterizar el rol docente y las necesidades educativas específicas que presenta los estudiantes, desde la teoría, partiendo de los objetos de estudio de esta investigación; el método comparativo permitió realizar comparaciones entre diferentes autores, respecto al tema de investigación, el método hermenéutico dio lugar a realizar interpretaciones de aportes de investigadores para emitir criterios; y finalmente el método analítico-sintético contribuyó para comprender sobre la el rol docente frente a las NEE para llegar a conclusiones particulares y generales.

Para formalizar esta investigación bibliográfica se cumplió con varios procedimientos como: identificar el material bibliográfico, especialmente en artículos científicos y libros; el tema de investigación y el problema planteado aportó para la construcción del objetivo y este a su vez fue el horizonte para definir la metodología de la investigación. Desde el análisis del aporte de autores dio lugar a confrontar, comparar, interpretar, emitir criterios y juicios de valor para llegar a sintetizar, a partir de los elementos investigados.

Resultados

Se realizó un análisis del rol docente, obteniendo como principales hallazgos que el profesor universitario debe guiar, orientar, impulsar la investigación, dirigir proyectos, manejar la cultura de la pedagogía y la informática, promover valores éticos, facilitar el aprendizaje, impulsar el trabajo en equipo, centrarse en un modelo pedagógico, creatividad, capacidad técnica-humanística, sensibilidad social, participar en actividades de investigación, centrar su actividad en el aprendizaje participativo,

gestionar la vinculación con la comunidad. Todo con el fin de obtener una docencia más actualizada extender sus actitudes profesionales genéricas hacia aplicaciones específicas que atiendan las diferencias particulares en sus estudiantes.

Del análisis realizado en cuanto a la normativa emitida por otros niveles educativos del Ecuador y la normativa de educación superior, se determina que esta no contempla ampliamente las necesidades educativas específicas como se identificó en el Régimen Académico de Educación Superior del país (en el Art. 53, sobre la implementación de procesos y procedimientos que respeten y potencien las diferencias en todas sus manifestaciones). Por otra parte enfatizan que se dé el derecho de incorporarse al sistema educativo superior a los grupos históricamente excluidos y discriminados, debiendo cada institución universitaria instrumentalizar la normativa para cumplir con disposiciones.

La atención a las necesidades educativas específicas son una exigencia que debe aplicarse en las instituciones de educación superior, considerando el contexto social, político, económico y cultural como expresa Dueñas (2010) para diseñar, desarrollar y poner en práctica la educación inclusiva con adaptaciones en el entorno educativo, especialmente en el currículo, para generar en el estudiante interés y motivación.

Por otra parte, la neurociencia aporta al trabajo docente al vincular la práctica pedagógica con los aportes neurocientíficos: estos deben ser un conocimiento elemental para el educador (debe conocer sobre la estructura macroscópica del cerebro, zonas esenciales del sistema nervioso, de los hemisferios, los lóbulos y la corteza cerebral). Para Arias Gallegos (2013), esto explica que tenemos que empezar por conocer algunas características fundamentales del cerebro humano para entender su organización y el sistema de comunicación que establece en su funcionamiento.

Como hallazgos encontrados respecto a la neurociencia, se sabe que el cerebro de la persona adulta es menos maleable y las neuronas empiezan a morir, no obstante, nuevas investigaciones, evidencian el nacimiento de neuronas en el hipocampo, que es un área importante para la memoria y el aprendizaje. Esta plasticidad facilita la adaptación necesaria para el aprendizaje durante toda la vida. Un docente emocionalmente inteligente y un entorno propicio en el aula son componentes esenciales para el aprendizaje.

Discusión

Respecto al problema, objetivo e interrogantes formuladas para esta investigación se expone lo siguiente:

El docente universitario debe asumir su rol desde una perspectiva inclusiva para atender a estudiantes con necesidades educativas específicas, frente a la realidad del escenario educativo, demostrando competencia en la docencia, investigación y agente de vinculación con la comunidad, transformadora, reflexiva y crítica.

Comparando la legislación emitida por el Ministerio de Educación implementada para aplicación en otros niveles educativos se determina que en el Régimen Académico de Educación Superior no se evidencia especificación en la educación para personas con necesidades educativas específicas, asociadas o no a una discapacidad.

La aplicación de la neurociencia en el nivel superior contribuye a disminuir la brecha entre el proceso de aprendizaje y la práctica pedagógica con el firme conocimiento de estimular y fortalecer las habilidades y capacidades que son el resultado de un cerebro en constante aprendizaje y desarrollo, que reconoce al docente como sujeto planificador de aula que entienda cómo aprende el cerebro, cómo procesa la información, cómo controla las emociones, sentimientos y como llegan a ser indispensables para la innovación pedagógica y la transformación de los sistemas educativos.

Conclusión

Es preciso un cambio en la autoconcepción docente, en su mentalidad pero, sobre todo, un cambio de actitud por ser el profesorado uno de los principales actores protagonistas en los procesos inclusivos y de atención a la diversidad, (Olmos R, 2012). La actuación del docente viene condicionada a un proceso de inclusión y neuroeducación, que hasta hace poco se lo conocía como una investigación más del sistema educativo, pero hoy plantea horizontes significativos en un grupo diverso de estudiantes que necesita de un profesorado competente de actitud y formación académica para orientar, acompañar y enfrentar desafíos del entorno inclusivo para educar y educarse con responsabilidad científica, indispensable para abordar extrapolaciones que se podrían generar en la educación superior.

Las necesidades educativas especiales deben estar presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, administradas por el docente en el proceso áulico, con elevada participación por parte del estudiante, para efectivizar la inclusión educativa, visualizada a través de las adaptaciones curriculares en función a los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

La operativización de las necesidades educativas especiales en el nivel superior se efectivizan en función a la normativa y a la pericia del docente para poner de manifiesto sus competencias en atención a estudiantes con capacidades diferentes, desde una planificación específica con adaptaciones curriculares centradas en el estudiante.

La neurociencia estudia al sistema nervioso y al cerebro desde aspectos estructurales y funcionales, que aportan al desarrollo de competencias en el nivel superior mediante la posibilidad de una mayor comprensión de las bases neuronales del aprendizaje, para hacer el conocimiento más significativo en el alumno.

Referencias

- Arias Gallegos, W. (2013). Teoría de la Inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. *Periódico Electrónicos de Psicología*, 7(1). doi:10.7714/cnps/7.1.201
- Arguello, M. (2013). *Adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. Quito: Ministerio de Educación. Recuperado el 21 de Abril de 2017
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). La inclusión educativa: dilemas y desafíos. 2004, Vol. 7 (2) 25-40 ISSN , 7(2), 5.
- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador. Recuperado el 25 de 03 de 2017, de http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Asamblea Nacional. (2010). Ley Organica De Educacion Superior, Loes, 1–58.
- Consejo de Educación Superior . (2013). Régimen Académico de Educación Superior. Quito, Ecuador. Recuperado el 6 de mayo de 2017, de http://www.snaa.gov.ec/wp-content/themes/institucion/dw-pages/Descargas/regimen_academico.pdf
- Cortés Marín, E. (Diciembre de 2007). El nuevo rol del docente universitario. *Revista CES Medicina Veterinaria y Zootecnia*, 2(2). Recuperado el 15 de Mayo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/3214/321428098010.pdf>
- Dueñas, M. (2010). Educación Inclusiva. *Revista Española de Orientación Y Psicopedagogía*, 21(2), 358–366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Duk , C., & Murillo, J. (Septiembre de 2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 207. Recuperado el 14 de Marzo de 2017
- Fernández Batanero, J. (09 de Abril de 2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Educación Inclusiva*, 4(2), 12. Recuperado el 25 de 03 de 2017, de 1889-4208
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: editorial Paidó Ibérica*. R Recuperado el 20 de Abril de 2017 de <https://www.casadellibro.com/libro-inteligencias-multiples-la-teoria-en-la-practica/9788449325946/1862454>
- Marín Sánchez, M., & Teruel Melero, M. (2004). La formación del docente universitario necesidades y demandas desde su alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Recuperado el 15 de Marzo de 2017
- Ministerio de Educación. (2012). Marco Legar Educativo. Quito, Ecuador . Recuperado el 7 de mayo de 2017
- Ocampo González, A. (2014). *CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA*. Caracas, Venezuela. Recuperado el 15 de abril de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/658/65848281005.pdf>
- Olmos R, T. (28 de Enero de 2012). La atención a la diversidad en la educación superior, Una perspectiva desde las competencias docentes. *REVISTA EDUCACIÓN INCLUSIVA*, 5(1), 16. Recuperado el 23 de Marzo de 2017, de 1889-4208

- Ocampo González, A. (2015). De la Neurodiversidad a la Neurodidáctica: algunas evidencias para comprender cómo diversificar la enseñanza de forma más oportuna. REPSI / Revista Psicopedagógica, 22. Recuperado el 25 de 03 de 2017
- Parra, L., & Jesús, D. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. 39(3-4), 11. Recuperado el 7 de Mayo de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf>
- Sandoval, M. (11 de Julio de 2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. Revista de Educación, 21. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209
- Santos, M., & Portaluppi, G. (2011). Curso de Inclusión Educativa. Quito. Recuperado el 6 de Mayo de 2017, de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/SiProfe-Inclusi%C3%B3n-Educativa.pdf>
- Solines, A. (2013). *Guía de trabajo Estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales*. Quito, Ecuador : Ministerio de Educación. Recuperado el 30 de Marzo de 2017
- TEACHER EDUCATION FOR INCLUSION. (2012). Brussels , Belgium. Recuperado el 15 de Abril de 2017, de http://www.inclusive_education.org/system/files/publications_/EA_DSNE%20Profile%20of%20Inclusive%20Teachers.pdf
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. SCIELO, 37(2). Recuperado el 24 de Marzo de 2017, de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000200015&script=sci_arttext



Centro de Investigación
y Desarrollo Ecuador

CIDE |||
EDITORIAL
Cod. 9942-8632 |||



ISBN: 978-9942-8657-0-0



9789942865700